

**O ATELIER NA SALA DE PRÉ-ESCOLAR:  
UM LOCAL DE ESCOLHAS E DE  
POTENCIALIDADES**

**Inês Marques Gorjão**

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de  
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

**2017**

**O ATELIER NA SALA DE PRÉ-ESCOLAR:  
UM LOCAL DE ESCOLHAS E DE  
POTENCIALIDADES**

**Inês Marques Gorjão**

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de  
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador/a: Prof. Doutora Rita Friães

**2017**

*O desafio educacional traça-nos o sorriso*

*De chegarmos aos mais pequenos,*

*Que o são apenas de altura.*

(Autoria da própria)

## **AGRADECIMENTOS**

Há viagens de aventura, viagens sem fim, viagens imaginárias, viagens loucas, há viagens... e há esta viagem! Algumas pessoas tiveram um lugar especial no meu caminho, que sem a sua amabilidade, esta jornada não seria a mesma. Assim, dirijo um agradecimento especial a essas pessoas.

Às crianças com que me cruzei, por serem as sementes da sabedoria, que me proporcionaram caminhos recheados de aprendizagens, desafios e afetos.

À equipa educativa da sala, em especial à orientadora cooperante por ter contribuído para a construção do meu caminho, observando e vivido o seu.

À professora Rita Friães, pela sua visão pormenorizada e pelo incansável apoio.

À Luísa, pela amizade. Por ser a melhor pessoa que levo comigo dos tempos de faculdade. Por acreditar em mim... por me incentivar a não ficar pela metade, mas sim, a dar o melhor de mim em tudo o que faço.

Ao João, pelo seu amor, transformado em paciência e ajuda constante.

Às Irmãs do colégio, pela motivação e amizade.

À minha família, por valorizar o meu trabalho... Ao Tiago, à Ana e à Marta, pela união e apoio incondicionais. Ao meu pai, por ser a pessoa mais sensata e bondosa que conheço, por me transmitir a fé, e por me ensinar a viver em plenitude. À minha mãe, por ser a boia emocional para qualquer filho; por ter sido, sem dúvida alguma, um dos pilares que me guiou, ajudou e inspirou ao longo do meu percurso.

Dedico o presente trabalho à minha família, com todo o amor que cabe em mim, por acreditarem que estou a seguir o dom que Deus me deu.

## RESUMO

O presente relatório enquadra-se no prosseguimento de um período de Prática Profissional Supervisionada módulo II, realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que decorreu num período de 4 meses. Pretende-se com este trabalho realizar uma análise reflexiva e crítica sobre a prática pedagógica, evidenciando a problemática que arrogou maior relevância, e que originou o desenvolvimento de um processo investigativo e reflexivo, acerca da própria prática.

Considerou-se o impacto da existência de um *Atelier* em sala de Jardim de Infância, nas escolhas, autonomia e desenvolvimento da criança como a problemática com mais significado no decorrer da prática. Assim, o presente relatório alberga o percurso vivenciado por crianças e adultos, bem como reflexões inerentes às respetivas vivências e aprendizagens.

Fundamentados nas perspetivas de vários autores, os principais pilares deste estudo são: compreender as potencialidades da existência de um *Atelier* na sala de atividades e apreender o modo de utilização do mesmo por parte das crianças. Sendo que estas possuem *cem linguagens* e expressam-se criando pontes de relação com o meio que as rodeia.

A investigação realizada, de cariz qualitativo ou interpretativo, conciliou diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, análise de portefólios e de produções artísticas das crianças, observação direta participante, inquérito por entrevista e por questionário. Os dados reunidos permitem pensar que as oportunidades oferecidas às crianças, de observarem, experimentarem, e (re)criarem produções artísticas são fundamentais para o seu desenvolvimento. Sendo o educador o responsável por fomentar a autonomia das crianças, oferecendo-lhes espaços para tal, com materiais diversificados.

**Palavras-chave:** *Atelier*; Educação artística; Jardim de Infância; Educação Pré-escolar; Expressão Plástica.

## ABSTRACT

This report fits in the prosecution of a module II Supervised Professional Practice period, carried out under the Master's in Pre-school Education, which took place over a period of 4 months. In this work, it is pretended to realize a reflexive and critical analysis on the pedagogic practice, evidencing the problematic that arrogated greater relevance and that originated the development of an investigative and reflexive process, about the same practice.

It was considered the impact of an *Atelier* existence in a kindergarten room in the choices, autonomy, and overall child development as the problematic with more relevance during the practice. Therefore, this report contains the children's and adults' courses of action and their inherent reflections. Grounded on the perspectives of various authors, the main pillars of this study are: understanding the potentialities of the existence of an *Atelier*

in the activity's room and capture the mode of use of the *Atelier* by the children.

In terms of methodology, the investigation that was done followed a qualitative or interpretative approach, resorting to diverse techniques and instruments of data collection, such as, portfolios' and children's artistic productions analysis, participative direct observation, survey by interview and by questionnaire. With this study, it was concluded that the opportunities, given to children, of observing, experimenting and (re)creating artistic productions are fundamental for their development. Being the educator the responsible for fostering children's autonomy, giving them spaces and materials for them to develop.

**Keywords:** Atelier; Art Education; Kindergarten; Preschool Education; Artistic Expression.

## INDICE GERAL

INDICE DE FIGURAS .....	8
INDICE DE TABELAS .....	8
ABRIR A PORTA QUE DEIXA ENTRAR O FUTURO – INTRODUÇÃO .....	1
1. ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA – CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO .....	3
1.1. Retratos do meio e contexto socioeducativo .....	3
1.2. Equipa e ambiente educativo.....	7
1.3. As famílias – contexto social que se preocupa com a educação .....	14
1.4. As crianças – sementes da sabedoria.....	15
2. OBSERVAR, PLANIFICAR E ANALISAR .....	17
2.1. Avaliar: “chegar aos mais pequenos que o são apenas de altura” .....	24
2.1.1. Dirigir o olhar a uma das vinte e cinco sementes de sabedoria.....	27
3. O ATELIER DE EXPRESSÃO PLÁSTICA .....	28
3.1. Contextualização, identificação e fundamentação da problemática.....	28
3.2. Marco teórico .....	29
3.3. Observações do contexto.....	32
3.4. Roteiro Metodológico .....	34
3.5. Apresentação de dados e análise .....	37
4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: “QUE AS CRIANÇAS SEJAM O CENTRO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL” .....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	53

## **INDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Técnicas utilizadas pelas crianças no desafio "Invenção Plástica" .....	39
Figura 2. Técnicas utilizadas pelas crianças apresentadas nas produções artísticas nos seus portefólios. ....	43

## **INDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Respostas das crianças à pergunta “Que trabalhos gostas mais de fazer no Atelier” .....	40
---	----



## **ABRIR A PORTA QUE DEIXA ENTRAR O FUTURO – INTRODUÇÃO**

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS) módulo II, em Educação Pré-Escolar, sob orientação da docente Rita Friães, após uma proposta que recaía sobre a realização de um documento de cariz reflexivo que albergasse a jornada vivida no decorrer da PPS em contexto de Jardim de Infância (JI).

Para além de reunir evidências da intervenção pedagógica, o presente relatório pretende também incluir aprendizagens inerentes à problemática que arrogou maior relevância no período de estágio – a existência e utilização de um *Atelier* em sala de atividades, por parte de crianças com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos. Esta problemática surgiu aquando da entrada na sala, como se se estivesse a entrar num mundo em que a expressão plástica e a existência/utilização de um *atelier* é vista como um mundo de cultura, no qual a criança se exprime e explora autonomamente. Pretendeu-se, pois, através de um processo investigativo compreender as potencialidades da existência de um *Atelier* na sala de atividades e apreender o modo de utilização do mesmo por parte das crianças.

Ciente de que o que norteia a pedagogia não é o ato de mudar as crianças, mas sim explorar as suas competências e capacidades de apreenderem valores e adquirirem aprendizagens, é crucial refletir acerca de princípios de ação, de metodologias e processos de avaliação a utilizar, de modo a que os mesmos espelhem uma ação educativa de qualidade. De facto, estas premissas, constituem a súmula do objetivo do presente trabalho, nomeadamente no que tem que ver com (i) registar e refletir acerca das motivações e intenções relacionadas com os processos de aprendizagem vividos em contexto de JI, tanto com as crianças como com os adultos; (ii) construir um modelo pessoal de intervenção educativa, conjugando a ética pessoal e profissional, evidenciando competências e propostas de intervenção adequadas (ao contexto educativo e ao grupo); (iii) realizar um processo de investigação, compreendendo as práticas pedagógicas, através da constante reflexão e avaliação do processo educativo, desenvolvendo

competências e saberes de investigação; e (iv) evidenciar reflexões e observações inerentes à observação individualizada de uma criança.

O presente relatório apresenta-se com um grande cariz reflexivo e estruturado de forma sequencial. Com efeito, no primeiro capítulo, apresenta-se uma caracterização reflexiva sobre a organização educativa em que realizei a PPS, nomeadamente no que tem que ver com (a) o meio e o contexto socioeducativo; (b) a equipa e o ambiente educativo; (c) as crianças e suas famílias.

No segundo capítulo, evidencia-se observações, planificações, e análises reflexivas, enunciando as intenções pedagógicas que guiaram a intervenção, bem como a avaliação das mesmas, exemplificando comportamentos das crianças, tendo por base a caracterização e a avaliação do grupo.

Seguidamente, no terceiro capítulo, concomitantemente à apresentação da problemática em estudo, bem como o seu enquadramento teórico; apresenta-se ainda o roteiro metodológico e ético que norteou a prática educativa e de investigação desenvolvida.

No quarto capítulo, caracteriza-se e reflete-se acerca do percurso vivido – em creche e em JI, considerando a dimensão individual e coletiva na análise da jornada vivida.

Por último, apresenta-se as considerações finais, evidenciando as dimensões mais significativas na minha aprendizagem em contexto de JI, às quais está subjacente a construção da identidade profissional. Apresenta-se também uma súmula das conclusões inerentes ao estudo da problemática definida.

# **1. ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA – CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO**

Educar e fazer crescer crianças requer que as práticas pedagógicas sejam significativas e avaliadas segundo um olhar crítico e reflexivo acerca das mesmas – só assim é que, segundo Portugal (2012) é possível trabalhar, respeitando cada criança e família, refletindo criticamente e questionando continuamente as práticas pedagógicas, indispensáveis à resolução de problemas. De facto, “(...) as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil são ações que requerem sistematização, acompanhamento e avaliação, tendo em vista a constante necessidade de reestruturação (...)” (Coutinho, Day & Wiggers, 2012, p.15)

## **1.1. Retratos do meio e contexto socioeducativo<sup>1</sup>**

«Já são nove horas da manhã, e eu caminho para a entrada da instituição. Pelo caminho oiço “Olá Inês!”, olho para a direita e está a LD a dizer-me olá com a mão a abanar. Retribuo o gesto, e continuo a andar. Estou quase a chegar à entrada, quando encontro a LP que me chama, estende os braços e enrola-os em mim. Entre cumprimentos e consciencializações de que já estamos todos atrasados, a mãe da LP diz à mesma para me largar, que a K já deve ter chegado. “Vemo-nos na sala! Até já”, digo.»

(Nota de Campo, 13 de outubro de 2016, À porta da instituição)

É este, num relance, o contexto da entrada para a instituição em que decorreu o estágio. Neste sentido, é oportuno retratar o meio social em que a instituição se insere; sendo que, será retratado tendo em conta um olhar cauteloso para com o mesmo todas as manhãs: um passadiço, em cujo redor impera a agitação do quotidiano da população ativa, que ganha vida com a chegada das crianças e suas famílias. De facto, esta organização educativa situa-se na freguesia do Lumiar, cuja área envolvente alberga serviços do setor terciário, nomeadamente: (i) serviços de saúde, educação, cultura e desporto; (ii) serviços de alojamento e alimentação; (iii) serviços de transportes; e (iv) serviços bancários e de

---

<sup>1</sup> Dados recolhidos com base na observação, na consulta do Projeto Curricular de Sala, na consulta da página oficial da instituição e das conversas informais com a equipa educativa de sala.

administração. Assim, rapidamente se depreende que a área se caracteriza pela sua dinâmica e fácil acessibilidade.

Em valência de Jardim de Infância, constatou-se que a diversidade em termos de espaços verdes e de serviços, influencia as didáticas realizadas em sala, uma vez que as crianças deslocam-se ao exterior que está *para além da porta* da organização (Ferreira, 2004).

Debruçando sobre o contexto socioeducativo, esta organização em que foi desenvolvida a PPS em educação pré-escolar foi fundada em 1976, albergando as valências de Creche, Jardim de Infância e Atividades de Tempos Livres, objetivando dar respostas às necessidades da população da zona envolvente. Na atualidade, as instalações remontam a 1994, ano em que foram construídas de raiz, inspiradas num modelo de construção em quadrado que marca a vida diária da Instituição, na medida em que todos os espaços confluem numa área comum à comunidade escolar, conhecida por “praça”. Nos dias de hoje, a instituição é tutelada pela Segurança Social, caracterizando-se, portanto, com o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), contando com as valências de Creche e Jardim de Infância e pautando-se, nas suas *quatro paredes*, pelos mesmos valores e missão educativa<sup>2</sup>: oferecer uma pedagogia inovadora e de qualidade, que acompanhe as famílias e as crianças, valorizando os seus interesses e aprendizagens. Com efeito, a instituição tem como principal valor a educação integral<sup>3</sup> do indivíduo segundo a Pedagogia do Evangelho – aspeto que influencia a prática educativa visto que a vida escolar é marcada por celebrações e momentos desse âmbito, em que toda a comunidade escolar participa (Anexo A, nota de campo nº 1).

A par disto, os valores pelos quais a Instituição se rege são transmitidos às crianças nos diversos momentos do seu dia-a-dia, nomeadamente, os valores do acolhimento, da solidariedade, da verdade, da simplicidade, da promoção da educação para a interioridade e das relações interpessoais. Posto isto, no presente ano letivo a Instituição tem como intenções, i) *...Preparando e acolhendo...* relacionando-se com o enfoque no

---

<sup>2</sup> A missão da instituição passa também por uma *dimensão humano-cristão da relação entre as pessoas, marcada pelo espírito de Paula Frassinetti* (Projeto Educativo da Instituição, s.d., p. 10 e 14)

<sup>3</sup> A instituição oferece atividades de expressão artística, nomeadamente, música, dança, drama e artes plásticas; bem como momentos de iniciação à língua inglesa.

acolhimento das crianças e famílias, bem como nas formações para as equipas e serviços gerais; ii) ...*Transformando e construindo a paz*... prendendo-se com a tónica de partilhar com os outros as riquezas que cada criança e adulto guardam em si; e iii) ...*Partilhando e celebrando a vida*..., objetivando evidenciar as conquistas das crianças, partilhando com as famílias. A possibilidade de consultar os documentos oficiais e orientadores da Instituição forneceram-me aspetos fundamentais – desde a partilha, a verdade, o diálogo, a cooperação, a educação democrática, às práticas baseadas em alguns modelos pedagógicos (o Movimento da Escola Moderna, por exemplo) – a ter em consideração na PPS, de forma a integrar-me/intervir no contexto tendo em conta as suas intenções e valores.

O corpo educativo da Instituição é responsável por crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos – valência de creche e de jardim-de-infância (JI), perfazendo um total de 11 salas, sendo que quatro são de creche e sete de JI. Acrescento ainda, que a existência de uma verdadeira organização educativa (Anexo B – Organograma da Instituição), que se distingue pelo trabalho coletivo desenvolvido por todos os elementos, permite dar respostas sociais eficazes, assegurando os cuidados necessários para a promoção de uma educação de qualidade.

Concomitantemente aos valores e objetivos que a Instituição apresenta nos documentos reguladores da mesma, são salientados alguns modelos pedagógicos como sendo orientadores da ação pedagógica providenciando uma prática centrada nas necessidades e interesses das crianças. De facto, destaca-se o modelo *High Scope*, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Abordagem *Reggio Emilia*. De acrescentar ainda, a pedagogia de trabalho de projeto.

No que tem que ver com o modelo *High Scope*, a instituição abraça e tenta desenvolver os seguintes aspetos: i) as aprendizagens que as crianças fazem passam pela ação – “aprender fazendo”; e ii) o espaço e os materiais são organizados de modo a proporcionar variadas experiências e oportunidades de exploração – os materiais são apelativos/estimulantes e as salas estão divididas por áreas. A instituição retira, também, do modelo *High Scope*, um instrumento de avaliação (utilizado por todas as educadoras

da instituição) que tem por base a avaliação da criança aquando a sua ação quer em brincadeiras, quer em interações – o COR<sup>4</sup> (Registo de Observação da Criança).

Relativamente ao **MEM**, a instituição apoia-se em algumas das suas diretrizes, nomeadamente, no que tem que ver com a promoção e o desenvolvimento dos valores democráticos através da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço; olhando a criança como um ator social e participativo, que se envolve nas suas aprendizagens através da partilha dos seus interesses, necessidades e vivências. Assim, o enfoque é colocado na escola como sendo um lugar de partilha, cooperação e formação democrática. A Instituição utiliza instrumentos<sup>5</sup> de registo e de avaliação oriundos deste modelo, tais como: i) quadro de presenças; ii) quadro de tarefas; iii) plano do dia; vi) agenda semanal; vii) quadro dos aniversários; e viii) quadro de marcação das atividades.

Debruçando-me na abordagem **Reggio Emilia**, é possível observar-se várias evidências da influência desta abordagem, especificamente no que tem que ver com o ambiente acolhedor e familiar da Instituição, a saber:

a) A Organização Estética – o espaço é visto como sendo um «*terceiro educador*» (Projeto Curricular, p. 14), sendo pensado ao rigor de modo a proporcionar às crianças aprendizagens cooperativas. Os espaços apresentam cores neutras, janelas de grandes dimensões e são pensados de modo a serem harmoniosos. As casas de banho são também contextos de aprendizagem, sendo estas decoradas com trabalhos das crianças. Uma outra característica deste modelo, que o diferencia dos outros modelos, prende-se com a existência de i) um *Atelier*, local onde a criança é desafiada a explorar as artes visuais e gráficas; e ii) alguns materiais que foram construídos propositadamente e baseados em materiais existentes em escolas de **Reggio Emilia**, nomeadamente, as mesas de luz e os triângulos de espelhos. Importa ainda mencionar a existência de uma Praça – devido à estrutura quadrada do edifício – que fomenta as relações entre crianças, educadoras e famílias;

---

<sup>4</sup> Instrumento de avaliação organizado por seis categorias, nomeadamente, i) iniciativa; ii) relações sociais; iii) representação criativa; iv) música e movimento; v) linguagem e competência de ler e escrever; e vi) lógica e matemática.

<sup>5</sup> Instrumentos aprofundados e fundamentados na continuidade do documento, no ponto “1.2. Equipa e Ambiente Educativo”.

b) As Cem Linguagens da Criança – as crianças têm oportunidade de explorar as inúmeras potencialidades que as diferentes linguagens possibilitam, expressando-se e “falando” através de diversas formas de representação, uma vez que, “as actividades realizadas pelas crianças incluem: saber observar; saber colocar questões . . . saber representar. Elas devem ser capazes de representar observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vão desde o jogo ao desenho” (Lino, 1996, p.101);

c) Registrar e Documentar – o que as crianças fazem/dizem, é importante e deve ser valorizado através dos registos, das fotografias e das partilhas. De facto, ainda que o essencial seja invisível aos olhos (Saint- Exupéry, 1943), aquando *a passagem da porta para dentro da organização educativa* (Ferreira, 2004), é nos possível experienciar as descobertas e as aprendizagens significativas das crianças (visto que são oriundas das suas curiosidades), através das exposições dos trabalhos realizados e/ou momentos vividos, quer nos corredores da organização ou nas salas, quer em comunicações e/ou partilhas de projetos entre salas. Efetivamente, “as paredes das escolas de Reggio Emilia destacam-se pelas múltiplas funções que desempenham: «as nossas paredes falam, documentam...»” (Magaguzzi; Lino, 1996 p.110).

Por fim, no que tem que ver com as inspirações da Instituição, as equipas educativas e as crianças da mesma, estão familiarizadas com a **Metodologia de Trabalho por Projeto**, um método de aprendizagem com cariz investigativo que parte de uma questão/interesse de uma criança ou de um grupo de crianças. Assim, os projetos tornam-se mais significativos aquando a participação e envolvimento da criança no mesmo. Deste modo, as crianças envolvem-se em pesquisas a fim de responder às suas questões, dividindo tarefas “quem faz o quê” e envolvendo a comunidade e as famílias no processo. Ao longo das descobertas realizadas pelo grupo – crianças e adultos – as aprendizagens vão sendo documentadas e partilhadas.

## **1.2. Equipa e ambiente educativo**

No que tem que ver com a equipa educativa da sala 10 da organização educativa em que foi desenvolvido o estágio, esta é constituída por uma educadora e uma assistente

operacional. Importa referir que estas trabalham juntas há cerca de 10 anos – o que justifica a sua relação de confiança, tal como ilustra o seguinte momento: «A auxiliar comenta algo com a educadora cooperante, e esta última responde: “Fizeste muito bem, fazes sempre!”» (Nota de campo, 27 setembro de 2016, Sala de atividades). Uma boa relação entre a equipa educativa, poderá ter repercussões positivas a nível relacional e afetivo, quer entre ambas, quer entre as crianças, uma vez que as crianças sentem *os elos de ligação forte entre os adultos*, espelhando o seu à vontade em relação aos que os rodeiam no seu comportamento (Post, & Hohmann, 2011).

Relativamente ao ambiente educativo, tal como já foi referido, esta organização educativa vai beber alguns aspetos organizacionais de determinados modelos pedagógicos, pretendendo-se que cada educador guie a sua prática educativa (os seus princípios, intenções, planeamento e avaliação), conjugando a sua ética profissional e pessoal, nomeadamente no que tem que ver com i) a organização do espaço; ii) organização do grupo; iii) os instrumentos de pilotagem; e iv) as intenções pedagógicas.

Concretizando, no que tem que ver com a **organização do espaço**, este é composto pela sala 10 e por uma sala de anexo (sala 11) onde se situa a biblioteca da instituição. Primeiramente, considero oportuno referir que a educadora organiza o espaço de acordo com o desenvolvimento das crianças – criando diversas áreas com i) mobiliário baixo; ii) materiais seguros, acessíveis às crianças, e que apesar de serem flexíveis, os materiais mantêm-se no mesmo lugar durante algum tempo – fomentam a autonomia; iii) fácil visualização – para que o adulto consiga observar todas as crianças, e de modo a haver uma comunicação aberta entre todos os elementos do grupo; e iv) espaço amplo, que contém bastante luz natural devido à existência de várias janelas. Efetivamente, o espaço está organizado por áreas com materiais variados, que possibilitam às crianças experimentações diversificadas, possibilitando a cada criança a escolha entre várias propostas, sendo que cada apresenta propostas distintas. Com efeito, a sala encontra-se organizada por doze áreas. A saber: a) área do faz de conta – fomenta o jogo simbólico, em que as crianças podem representar diferentes papéis sociais; é uma área que contém diversas roupas e objetos que desafiam e ajudam a expressar a criatividade da criança; b) área dos jogos de chão – potencializa construções tridimensionais; c) área da escrita – propicia a exploração da comunicação, através de ficheiros de palavras, letras, carimbos,



caixas com letras de revistas, entre outros; d) área dos jogos de mesa – as crianças realizam jogos e exploram conceitos matemáticos; e) área do mini faz-de-conta – fomenta o jogo simbólico, com a representação de diferentes papéis e com uma dimensão diferente, através dos bonecos em miniatura; f) área sensorial – proporciona experiências sensoriais e trabalha conceitos ligados às propriedades dos corpos e da matéria; g) área da luz e sombra – desenvolve a exploração da cor, da forma, do reflexo; trabalha conceitos como a luz e a sombra; h) área do eu – local propício a reflexões, diálogos entre pares e para admirar o belo; i) área das ciências – fomenta a pesquisa científica, a descoberta e o conhecimento do mundo; j) área do desafio – área destinada a desenvolver as propostas do adulto, não tendo um lugar específico; k) área da biblioteca – local que privilegia o contacto com os livros, com a dramatização e com as histórias; e l) área do *atelier* – fomenta a exploração plástica e artística, incorporando a colagem, a modelagem, as aguarelas, o desenho, a pintura e as construções tridimensionais. Em verdade, “as crianças precisam de sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projectos, a apoiam e valorizam a interacção e a comunicação” (Rinaldi; Lino, 1996, p. 107).

Relativamente à **organização do grupo**, aprez referir que a apreensão das competências por parte das crianças não depende somente da organização que o adulto planeia e das oportunidades que o mesmo faculta ao grupo – do seu método de trabalho – mas principalmente de cada criança, nomeadamente da sua predisposição para aprender e do modo como significa as experiências. De facto, apesar de existir um modelo pelo qual se guiam as ações, este não se trata de uma receita pré-fabricada para todo o grupo. Isto é, não se julga que os efeitos sejam lineares em todas as crianças, mesmo que nos baseemos na mesma *receita*. Porém, e visto que “num sistema onde se promovem as relações, a comunicação surge como elemento fundamental, quer para a autonomia individual, quer para a autonomia do grupo de pares” (Malaguzzi; Lino, 1996, p.101), a organização do grupo assume uma importância significativa. A educadora cooperante organiza o grupo tendo por base as necessidades e interesses do mesmo, a sua composição etária, os seus diferentes níveis de desenvolvimento e os recursos disponíveis, uma vez que assim se consegue criar diferentes situações de trabalho, nomeadamente, a pares ou em pequenos grupos, potencializando a aprendizagem cooperada e um apoio mais individualizado a determinada criança. A título ilustrativo,

«A I não sabe desenhar um triângulo, sugestão de Lr como forma a desenhar para o padrão. Sugiro que podemos ir à biblioteca ver se encontramos nalgum livro algum triângulo; e a Lr diz que sabe desenhar triângulos e que pode ensinar à I. Assim, o FC dirige-se à biblioteca, mesmo sabendo que a Lr iria ensinar à I; e a Lr desenha numa folha um triângulo.»

(Nota de campo, 04 de novembro 2016, Área do Desafio)

Com efeito, as áreas da sala possibilitam a presença de mais de duas crianças e menos que seis, sendo que as crianças podem, por iniciativa própria, rodar entre as diferentes áreas diversificando assim as relações que estabelece com os outros - «organização democrática do grupo» (Plano Curricular de Sala, p. 16). O adulto cria regras sociais com o grupo, bem como decisões em conjunto, nomeadamente, tomada de decisões, escolha de planificações, avaliação das atividades, e avaliação do dia. Assim, as crianças dão o seu contributo e têm oportunidade de partilhar o que pensam bem como colaborar na resolução de problemas. Existem, ainda, momentos de grande grupo, nomeadamente, o acolhimento, a escolha de atividades, a narração de histórias ou canções, brincadeiras, jogos em conjunto, entre outros.

Debruçando sobre os **instrumentos de pilotagem**, estes são, na sua maioria, utilizados pelas crianças, ainda que a sua frequência de utilização dependa principalmente das intencionalidades que a educadora incumbe a cada instrumento de trabalho. Neste sentido, considera-se pertinente mencionar a finalidade colossal dos instrumentos de pilotagem mencionados no ponto “1.2. Retratos do Meio e Contexto Socioeducativo”, a fim de abraçarmos a importância dos mesmos para o grupo. A saber, (i) dar voz às crianças, no sentido em que, o que as crianças fazem e dizem, é importante; (ii) familiarizarem-se com a cronologia e com as estações do ano; (iii) fomentar as relações família/escola; (iv) fomentar a autonomia e a responsabilidade; e (v) promover o desenvolvimento pessoal, cívico e social – cidadania, através tanto do planeamento com as crianças, valorizando a diversidade das capacidades e competências de cada criança, como do processo de partilha em grande grupo e/ou pequenos grupos. Concomitantemente,

“são os instrumentos de trabalho que organizam a vida na sala de actividades . . . são referências importantes . . . para as crianças e também para o ambiente social e intelectual da sala, na medida em que dão às crianças um sentido do tempo e da continuidade, ao

mesmo tempo que deixam margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas.”  
(Vasconcelos, 1997, p. 111)

Por último, no que se concerne às **intenções educativas** definidas pela equipa<sup>6</sup>, estas baseiam-se nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. A saber, (a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; (b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membros da sociedade; (c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; (d) estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; (e) desenvolver a expressão e comunicação através das linguagens múltiplas como meios de relação de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; (f) despertar a curiosidade e o sentido crítico; (g) proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; (h) proceder à despistagem da inadaptação, deficiências e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; e (f) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Ainda no que tem que ver com a organização do grupo, realça-se a relação existente entre salas, destacando as interações com as salas do pré-escolar, por serem mais notórias: (i) «As crianças da sala 10 e 9, estão na sala 10, sala em que estou a estagiar, a brincar pelas diversas áreas. Por volta das 9h, momento em que ambas as educadoras chegam, as crianças arrumam os materiais que estão a utilizar e as áreas em que estão a brincar. A educadora da sala 9, vai buscar as suas crianças. As crianças da sala 10, colocam as cadeiras em meia-lua - organização do espaço em que decorre o seguinte momento diário.» (Nota de campo, 10 de outubro 2016, Sala de atividades); e (ii) «A ed. está com um pequeno grupo a responder à questão “O que sabem vocês sobre os bombeiros?” [Carta elaborada pela sala 5]» (Nota de campo, 17 de outubro 2016, Sala de atividades).

---

<sup>6</sup> Intenções educativas retiradas na íntegra do Plano Curricular de Sala.

Apesar de menos frequentes, as relações com a creche também existem. Efetivamente, «em conversas com a educadora, apercebi-me de que há relações com as salas de creche, através de partilhas de projetos, por exemplo.» (Nota de Campo, 04 de novembro, Sala de atividades).

Em suma, equacionando a realidade do contexto em que decorreu o estágio com os fatores contextuais que influenciam o bem-estar e o envolvimento das crianças (Anexo C. Tabelas. Tabela C1), constata-se que a organização educativa se caracteriza por ser responsiva no que tem que ver com: (a) a qualidade de oferta; (b) os espaços para a iniciativa; (c) o estilo do adulto; (d) o clima do grupo; e (e) a eficácia da organização temporal. Explicitando, no que tem que ver com a **qualidade da oferta**, por um lado, as infraestruturas estão organizadas em função das necessidades e interesses do grupo, potencializando a brincadeira e a exploração; e por outro, os materiais e as atividades estão organizados de modo a que a oferta não seja limitada face ao número de crianças, existindo uma diversidade de materiais que visa a combinação dos mesmos a fim de estimular a criatividade da criança. Relativamente aos **espaços para a iniciativa**, constata-se que existe liberdade de escolha da criança para escolher tanto as atividades a realizar como os materiais a explorar; as regras e os limites são decididos em conjunto com crianças tendo em conta o seu nível de compreensão, bem como as crianças têm alguma responsabilidade relacionada com ações de rotina assim como com tomadas de decisão. Relativamente ao **estilo do adulto**, importa referir que tanto o adulto intervém de forma estimulante durante as atividades, despertando a criança a refletir, a descobrir coisas e a comunicar as suas descobertas, como também é sensível para com a criança, aproveitando todos os momentos da rotina para prestar atenção tanto ao grupo como a cada criança; ainda no que tem que ver com o estilo do educador, este fomenta a autonomia das crianças, oferecendo-lhe espaço e tempo para explorar o espaço e as atividades à sua maneira. No que se concerne ao **clima de grupo**, constata-se que é um dos aspetos característicos da sala, uma vez que existe um ambiente sereno, acolhedor e agradável; não desvalorizando a elevada iniciativa do educador face à criação de um ambiente agradável para se estar em grupo, brincar, dançar e cantar.

Por último, no decorrer do período de estágio, no que tem que ver com a **organização temporal**, atesta-se que o planeamento do dia é entendido pela criança através da

identificação de atividades ou rotinas e o educador equaciona as relações positivas e negativas entre crianças enquanto forma pequenos grupos ou tarefas entre pares. Acrescenta-se ainda que o dia-a-dia da sala, está regularizado através de uma rotina rígida e flexível, pela qual o grupo se rege, uma vez que “*Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas*” (Formosinho, 1996, p. 71) (cf. Anexo C. Tabelas – Tabela C2 “Um dia em contexto de JI... ou um «Dia Tipo»”) Sendo que, quando algo não decorre como o habitual, as crianças fazem-se ouvir. A título de exemplo, normalmente na reunião de grande grupo de manhã, esta é realizada com o grupo sentado em roda nas cadeiras, afastado das mesas centras; caso não aconteça, as crianças comentam – «Estamos na reunião de grande grupo, que hoje até se pode denominar de pequeno grupo, uma vez que estamos cerca de treze crianças e dois adultos na sala. Vão chegando mais crianças, e à medida que chegam ao pé de nós, a C2 avisa-as de que “hoje é uma reunião pequenina”.» (Nota de campo, 20 de outubro 2016, Sala de atividades).

Em complementaridade a estes fatores, Laevers (2014), define alguns elementos como sendo essenciais num ambiente adequado para aprendizagens: (i) **respeito pela criança** – (re)pensar no modo como vemos as crianças e como é que as mesmas se vêm a si; e ainda olhar as crianças como nossas parceiras; (ii) **uma abordagem de «estrutura aberta»** – as crianças são ativas e promotoras da sua aprendizagem, e para tal, é necessário que o ambiente em que estão inseridas seja estruturado de forma a que haja espaço para iniciativa, por parte das crianças; e ainda espaço para que o educador reflita sobre os materiais, os estímulos, a organização do dia e as atividades oferecidas; (iii) **um ambiente rico** – um ambiente em que as crianças se sintam espontâneas nas iniciativas, desafiadas nas explorações e que ofereça um leque de oportunidades para a criança ser ativa, criativa e exploradora; (iv) **processo de representação** – desenvolver a capacidade de representar, passando das perceções e ações para os símbolos e sinais, compreendendo e expressando; por exemplo, através da abordagem *Reggio Emilia*, todas as expressões são meios de articulação das experiências que poderão levar a novas aprendizagens, daí a importância do ambiente estar organizado visando oferecer meios de utilização do ciclo “impressão-expressão”; (v) **comunicação, interação, diálogo** – desenvolver a dimensão social da educação, sendo que esta é desenvolvida num ato de colaboração, significado

pela comunicação; e (vi) **observação** – recorre-se muitas vezes à observação para recolha de dados, tanto em observações das crianças em situações do quotidiano, bem como em observações das condições do ambiente educativo.

### 1.3. As famílias – contexto social que se preocupa com a educação<sup>7</sup>

Segundo Mello (citado por Koerich, 2012), na ação educativa está incorporado um processo de humanização, no qual, através do que nos é externo – cultura – nos humanizamos. Concomitantemente a este processo, o ser humano desenvolve-se por meio das relações sociais, uma vez que o conhecimento se desenvolve com os outros, numa *esfera social*. De facto, a criança ao desenvolver-se, traz consigo mesma, uma bagagem de cultura – *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004) – correspondente ao seu contexto social. Torna-se crucial,

(...) retratar os traços estruturantes dos seus [crianças] contextos familiares . . . para poder vir a compreendê-las pelo que *fazem*, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças (...). (Ferreira, 2004, p.66)

Torna-se, pois, indispensável retratar o contexto social que acompanha a vida e educação destas crianças. Considerando a estrutura familiar das crianças, a maioria apresenta a estrutura de família nuclear, sendo quatro as crianças cuja estrutura familiar é monoparental, estando os pais divorciados – aspeto que não se revela, aparentemente, perturbador para as crianças em questão. Constatou-se ainda que, não só os progenitores partilham a responsabilidade por ir levar e/ou buscar os filhos ao JI, como também, *redes de sociabilidade familiar alargada* (Ferreira, 2004), nomeadamente os avós, o fazem frequentemente. Foi dado observar, também, que as famílias participam no ambiente educativo, desde os “Projetos com as famílias”, as participações nos projetos que se vão desenvolvendo na sala de

---

<sup>7</sup> Dados recolhidos com base na observação, nas conversas informais com a educadora e/ou com a assistente operacional e no Plano Curricular de Sala.

atividades, os processos de avaliação com as famílias – através de reuniões de pais, de momentos de atendimento, de avaliações escritas, e dos portefólios, que circulam entre casa e escola, aos momentos em que “passam de lá para cá”, entrando na sala – i) «A maioria dos pais entra na sala quer para entregar a criança que vem atrasada, quer para dar alguma informação.» (Nota de Campo, 04 de novembro 2016, Sala de atividades); e ii) «Estou a acabar as caixas de papel para todos os *puzzles* das crianças. Entra na sala a M1 e a sua avó. Cumprimentamo-nos, dou a M1 o seu cão cor de rosa, e a M1 diz “Avó, sabes quem é?! É a Inês. É uma professora nova!» (Nota de campo, 11 de outubro 2016, Sala de atividades).

Debruçando em aspetos relacionados com *o capital económico, académico e cultural das famílias* (Ferreira, 2004), verificou-se que as famílias da sala em decorreu o estágio, se enquadram um grupo socioeconómico médio, sendo que algumas crianças, através do vestuário e/ou das respostas a projetos alimentares, por exemplo, aparentam pertencer a um grupo socioeconómico alto.

#### **1.4. As crianças – sementes da sabedoria<sup>8</sup>**

O grupo de crianças da sala em que se realizou a PPS é constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos – oito crianças nascidas em 2011 e dezassete em 2012 – sendo que todo o grupo apresenta o mesmo percurso institucional do ano passado para o presente: permaneceram com a mesma equipa educativa. De facto, atestou-se que tal percurso inclui influências na aquisição de regras sociais e consequentemente nos comportamentos relacionais e éticos de cada criança, bem como na relação do grupo à sala e suas rotinas. Verificou-se ainda a forma como as crianças interagem entre pares, concluindo que apesar de a maioria do grupo brincar com todos,

«No jardim das palmeiras, a R está a conduzir um carro. A C1, o V e a L estão no banco de trás.

Eu pergunto para onde é que vão e se posso ir com eles. Respondem-me que vão para a praia, e eu entro no carro. De seguida, o AC diz que também quer ir para a praia e entra no carro, sentando-se ao meu lado.

---

<sup>8</sup> Dados recolhidos com base na observação, nas conversas informais com a educadora e/ou assistente operacional e na consulta do Plano Curricular de Sala.

A R, que está ao volante, vira-se para trás e fala connosco. Digo-lhe para se virar para a frente, para ter atenção à estrada, senão ainda temos um acidente. A R diz que está transito e que podemos brincar um pouco. Conversamos todos sobre o que levar para a praia . . . // – Têm toalhas? Fato de banho e protetor solar? - Pergunto. // – Sim! - Respondem todos. // – Eu tenho aqui protetor - Diz o V, mostrando-me um copo de chá, que tem na mão. // O Gu está fora do carro a brincar, e diz que também quer ir para a praia. // – R, o Gu também quer ir para a praia! Vamos esperar por ele. - Diz o AC. // – Sim, eu vou parar aqui na paragem para o Gu entrar. - Diz R.»

(Nota de campo, 10 de outubro 2016, Exterior)

Por vezes, há momentos em que se evidencia a preferência de se brincar/estar com determinadas crianças. No entanto, e ainda que haja pares que brincam em áreas da sala comuns, não se observa preferências de pares em brincadeiras no exterior (cf. Anexo A. Notas de Campo nº 2 e 3). Concomitantemente, aquando as interações a pares quer na sala de atividades, quer no exterior, as crianças por vezes brincam lado a lado sem cruzarem intenções; na maioria das vezes, brincam com o outro, com um propósito comum. (cf. Anexo A. Notas de Campo nº 4, 5, 6 e 7).

Importa ainda referir que, no que tem que ver com o desenvolvimento, o grupo é “equilibrado”, sem grandes discrepâncias – à exceção de algumas crianças que suscitam alguma preocupação na equipa educativa, relativamente a aspetos comportamentais, de imaturidade ao nível da linguagem e da coordenação da motricidade fina. Relativamente ao grupo, através da vivência, partilha e interação com o mesmo, considero que este é *interessado* – aquando a realização de desafios e/ou momentos partilhados, as crianças mostram-se predispostos a realizá-los; *sociável* – aquando a chegada de alguma criança e/ou adulto à sala, as crianças mostram-se afetivos para com a mesma; *autónomos* – aquando a realização de tarefas, as crianças auto-regulam o seu comportamento, realizando ações segundo determinados passos e participam nas rotinas; *empenhado* – aquando a realização de dinâmicas, as crianças mostram-se empenhadas e ansiosas por realizá-las; *atento* – aquando a realização de desafios, as crianças estão atentas ao processo que devem seguir; e *participativo* – aquando a dinamização de momentos em



grande grupo, as crianças mostram vontade em participar e/ou sugerem ações (cf. Anexo C. Tabelas – Tabela C3 “Características vs. Notas de Campo”).<sup>9</sup>

## **2. OBSERVAR, PLANIFICAR E ANALISAR**

Qualquer ação pensada e delineada para a promoção do desenvolvimento integral da criança requer observação, sistematização de características do grupo em que está inserido, definição de interações face às características identificadas e principalmente requer uma atitude cuidada, segura e reflexiva por parte do adulto. Sendo que, “planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva, 2016, p. 13). De facto, todo o percurso educativo desde a sua planificação, à materialização didática e à avaliação é tido em conta como uma estratégia educativa (Roldão, 2009). Assim, rapidamente se depreende que observar, planificar e avaliar são estratégias centrais tanto no processo de desenvolvimento curricular, como na identificação de intenções com as crianças, famílias e com a equipa.

Neste sentido, ciente de que por um lado, (a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; (b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membros da sociedade; (c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; (d) estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; (e) desenvolver a expressão e comunicação através das linguagens múltiplas como meios de relação de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; (f) despertar a curiosidade e o sentido crítico; (g) proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; (h) proceder à despistagem da inadaptação,

---

<sup>9</sup> A tabela apresentada em anexo ilustra as características do grupo, através de notas de campo.

deficiências e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; e (f) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade; são as intenções da orientadora cooperante da sala na qual ocorreu o estágio; e por outro, o grupo de crianças, tal como já foi referido no ponto “1.4. As crianças – Sementes da Sabedoria”, é empenhado, atento, interessado, sociável, autónomo e participativo em diversos desafios que albergam aprendizagens integradas e oriundas principalmente de expressão plástica, as intenções pedagógicas para o grupo vão ao encontro às intenções da equipa educativa. A saber: (i) Fomentar a relação entre pares e adulto/criança, promovendo aprendizagens integradas através do brincar e do “aprender fazendo”; (ii) Fomentar a capacidade e realização de tarefas gradualmente progressivas; (iii) Fomentar a autonomia em situações de resolução de conflitos; (iv) Organizar um ambiente educativo que proporcione aprendizagens através da expressão plástica; (v) Promover um clima democrático e olhar a criança como ator social, participativo e com direitos; (vi) Estabelecer uma relação de proximidade com as famílias e envolve-las nos projetos educativos; e (vii) Colaborar e integrar a equipa educativa de sala.

Concretizando, no que se concerne às intenções definidas em contexto de educação pré-escolar dirigidas à sala em que se desenvolveu o estágio, pretendeu-se **fomentar a relação entre pares e adulto/criança, promovendo aprendizagens integradas através do brincar e do “aprender fazendo”**, procurando colocar o cerne da questão no brincar e na relação afetiva com as crianças. Todas as situações emergem das relações, e da importância destas para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que é em interação com os pares e com os adultos que a criança interioriza valores relacionais e sociais. Para tal, urge a necessidade de englobar nesta intenção, a promoção de valores democráticos – a cooperação, a interajuda e o respeito. Sendo que estes são trabalhados e vividos pelas crianças através de diversas formas, desde cedo as crianças contactam com aspetos do quotidiano desempenhando diferentes papéis sociais, experiências e estilos de interação. Relativamente ao princípio da democracia, este engloba, a construção social da moralidade – interiorização de regras e normas de modo a que as crianças convivam em harmonia e respeito com os outros – não descorando a importância de “educar brincando e cuidando”, uma vez que *“não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não*

*se pode prestar cuidados corretos e proteção durante os importantíssimos primeiros anos de vida . . . sem, ao mesmo tempo educar”* (Bettye Caldwell; Dias, 2012, p. 14). Neste sentido, ser espontânea em todos os momentos, e olhá-los tendo consciência de que há situações que são pensadas como educativas e na prática manifestam-se pouco educativas, foram aspetos tidos em consideração; bem como há situações<sup>10</sup> que não são delineadas em promover determinados conteúdos educativos, mas que acabam por educar (Monteiro & Delgado, 2014). Acrescenta-se ainda, no que tem que ver com as relações, uma outra questão que se considera ser a base de qualquer ação educativa, uma vez que,

As crianças mais pequenas, os bebés pequeninos entre um ano e os seis anos, entre começarem a falar e o irem para a escola, têm uma filosofia de vida, têm um conhecimento das coisas, têm um realismo das palavras e das ideias, têm uma alegria de viver e uma eficácia nas relações inter-humanas que é espantosa, se observamos bem...

(Santos, 2004, p. 65)

Assim, pretendendo complementar o que foi referido anteriormente, atribui-se uma enorme ênfase às relações afetivas com as crianças, uma vez que se considera ser a base de qualquer pirâmide sustentada por relações. Tendo por base que as relações e interações entre as crianças e os adultos são fundamentais para o desenvolvimento sociomoral dos mais pequenos, foi essencial que o papel desempenhado fosse baseado na confiança e na gestão do controlo do grupo. Sendo que, este beneficia das relações que se estabelecem não só entre eles, mas também com os adultos, pois as crianças adquirem aprendizagens a partir das descobertas e relações com/entre adultos. Para tal, procurou-se ser espontânea em tudo o que foi feito, de modo a transmitir às crianças um «modelo de pessoa autêntica» (Santos, 2004), equilibrando a afetividade com a autoridade (cf. Anexo A. Nota de campo nº 9, 10, 11).

**Fomentar a capacidade e realização de tarefas gradualmente progressivas** – foi outra intencionalidade delineada para o grupo, uma vez que esta está intrinsecamente ligada com a promoção da autonomia e consequentemente à existência de uma estrutura temporal organizada. De facto, a intenção formulada relaciona-se com importância de se

---

<sup>10</sup> Ver anexo A. Nota de campo nº 8 – sendo exemplo de uma situação que evidencia momentos de brincadeira, que espontaneamente, surge a oportunidade de educar tendo em conta o nível pessoal e social.

fomentar a capacidade e realização de tarefas gradualmente progressivas, sendo um princípio relacionado com trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo este, um princípio teórico caracterizado pela distância entre o que as crianças fazem com ajuda e sozinhas - visto ser essencial para as crianças atingirem as aprendizagens através do *scaffolding* - estratégia de ensino caracterizada por o educador promover estruturas (*andaimes*) para as crianças melhorarem as suas competências, reduzindo gradualmente a assistência que lhes é dada em determinadas ações. De facto, no que se concerne à autonomia, esta está por um lado, intrinsecamente ligada à rotina, e por outro lado, inclui-se num dos marcos fundamentais para qualquer currículo, uma vez que considero a autonomia a base da evolução. Isto é, é a partir do “ser capaz”, do “fazer sozinho”, e de “ter iniciativa” que a criança desenvolve o “ser e fazer melhor”. De facto, a intenção supracitada foi considerada no seguimento de diversos episódios, com o intuito de fomentar o (i) sentimento de competência e autonomia; (ii) desenvolvimento da linguagem oral; (iii) o sentimento de segurança e confiança; e apoiar a criança no tempo que a mesma necessita para “fazer sozinha”. (cf. Anexo A. Nota de campo nº 12, 13, 14, 15).

Ainda no que tem que ver com a promoção da autonomia, foi tido em preocupação os momentos de transição entre rotinas, uma vez que é benéfico para as crianças criar uma estrutura temporal, que apesar de flexível, é estável, na qual a criança tem oportunidade de realizar diversas experiências com segurança (Formosinho, 1999). Assim, as crianças conseguem organizar-se e mentalmente identificar em que momento do dia é que estão, que ações sequenciais é que em determinadas situações sabem que têm de seguir, acabando por se familiarizarem com uma estrutura para acontecimentos do dia, por exemplo. Concomitantemente à importância de existir uma rotina estável, as passagens de momentos diários para outros diferentes, solicitam estratégias espontâneas. A título ilustrativo, aquando o início da leitura de uma história/de um momento de partilha em grande grupo, recorria-se a lengalengas, através das quais as crianças consciencializam-se de que iria decorrer um momento em que é necessário estar concentrado.

Um outro aspeto com que se tentou que andasse de braço dado à autonomia, foi a aprendizagem cooperada do currículo, também conhecida como *currículo emergente* – as crianças são incluídas no planeamento das dinâmicas educativas. Primeiramente, o adulto

define objetivos educativos gerais; de seguida, formula hipóteses e objetivos flexíveis tendo em conta as experiências anteriores do grupo, bem como os seus interesses. Assim, as crianças são envolvidas ao longo de todo o processo curricular (Rinaldi, 1999). As crianças aprendem e significam conhecimentos nos processos de construção social e de si mesmo, daí a importância dos relacionamentos em contexto escolar – a criança é um agente ativo na socialização. Assim, é fundamental que o adulto inclua na sua ação o propósito de as crianças entrarem em conflito social – entenda-se por negociação, diferentes pontos de vista –, uma vez que este se relaciona com os processos de assimilação e acomodação no grupo (*idem*) (cf. Anexo A. Nota de campo nº 16, 17, 18).

Aliada à intenção relacionada com a promoção da autonomia, esta assume ainda relevo no que tem que ver com processos sociais, nomeadamente, com conflitos. Surge assim, a intencionalidade, **promover a autonomia em situações de resolução de conflitos** – uma vez que se deve educar as crianças a resolverem os problemas através do diálogo e da comunicação. Para tal, assumir uma posição de observadora e de interveniente caso fosse necessário, ou caso as crianças solicitem ajuda, foi tido em conta. De facto, os adultos devem “intervir tão pouco quanto possível, de forma que as crianças possam tentar resolver os seus problemas, mas com a frequência necessária de forma a assegurar que nenhuma criança caia num ciclo corrente negativo” (Katz & McClellan, 1999, p. 22) (cf. Anexo A. Nota de campo nº 19, 20, 21). Os conflitos são espontâneos e inevitáveis entre crianças que brincam em conjunto, criando assim ao adulto, oportunidades promotoras do desenvolvimento social das crianças (*idem*).

No que se refere à organização espacial, pretendeu-se **organizar um ambiente educativo que proporcionasse aprendizagens integradas através da expressão plástica**. Por um lado, através de conversas informais com a orientadora cooperante percebeu-se que o grupo tinha um gosto especial para a realização de trabalhos plásticos. Assim, tendo em conta a satisfação do grupo em realizar atividades plásticas, foram planeadas dinâmicas que proporcionassem aprendizagens significativas através da exploração ativa das mesmas. A título de exemplo, destaca-se atividades como a construção de um pirata em 3D, o desafio “Construir e desenhar”, e a construção de bolas e de anjos de natal (cf. Anexo H. Portefólio da PPS II, nomeadamente pp. 79-81; 87-89; 119-120, respetivamente, inerente à planificação diária). Por outro lado, através de

observações diárias, atestou-se que a área do *Atelier* era escolhida ao longo do dia pela maioria das crianças, para a realização de diversos trabalhos – desde aguarelas, desenho, pinturas, colagens, a invenções com diversas técnicas plásticas (cf. Anexo A. Nota de campo nº 22, 23, 24).

Tendo em conta que o brincar é uma atividade humana, sendo que a imaginação e o real se cruzam e produzem diversas interpretações, considero que através do ambívio entre o real, o imaginário e os recursos existentes em sala de atividades, as crianças amplificam as suas aprendizagens – na maioria das vezes de forma espontânea (Vigotsky; Nehls, 2012). Para tal, foi intenção a estimulação da imaginação e das diferentes linguagens da criança, na medida em que, a *criança tem cem* formas de se expressar, de falar, de cativar, de se mostrar, de pensar e de descobrir (Malaguzzi, s.d). Acrescenta-se ainda que, a intenção acima reformulada, relaciona-se também com a intenção de o educador promover às crianças um ambiente de aprendizagens ativas, nomeadamente a promoção do desenvolvimento físico, da comunicação, das competências cognitivas e das interações sociais (Post, & Hohmann, 2011), estando ciente de que deve dar o tempo necessário para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças (Rinaldi, 1999).

No que tem que ver com intenções para as crianças, por último, traçou-se uma intenção pedagógica com o intuito de dar continuidade às ações e princípios em que a equipa educativa se guia. Assim, **promover um clima democrático e olhar a criança como ator social, participativo e com direitos**, constitui a última intenção pedagógica desenhada para a intervenção. Agostinho (2015), afirma ser fundamental que se considere as crianças como um ator social, promotor de conhecimentos que contribuem para a produção e reprodução da educação de infância, bem como para as interações com os adultos; uma vez que, a forma como a criança se exprime e participa no seu quotidiano, está diretamente relacionado com a forma como o adulto vê e concebe a participação da mesma (*idem*).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Ver anexo A. Nota de campo nº 25, 26, 27 e 28 – episódios que espelham o modo de olhar a criança como ator social, com direito à participação ativa, evidenciando a importância da mesma nos momentos de partilha e registo dos seus conhecimentos.

De modo a concretizar a intenção, **estabelecer uma relação de proximidade com as famílias e envolve-las nos projetos educativos** – pretendendo-se dar resposta a esta intenção, foi imprescindível o interesse pelas famílias das crianças e a disponibilidade para o acolhimento, realizando-o de forma calorosa face a cada elemento da mesma. Relativamente ao envolvimento das famílias nos projetos educativos, é verdade que o ser humano se desenvolve por meio das relações sociais – o conhecimento desenvolve-se com os outros, numa *esfera social*. Assim, a colaboração entre a família e a escola é uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem quer dos adultos, quer das crianças. Isto é, o conceito de colaboração requer que tanto os educadores profissionais e os não profissionais trabalhem em conjunto, na medida em que a sua relação tranquiliza as expectativas e questões das famílias (Marques, 1997). Assim, foi intenção manifestar interesse pelas famílias e pelos seus interesses – trabalhar com os pais como se faz com as crianças, numa perspetiva de comunidade e apoio. A título de exemplo, destaca-se a exploração conjunta entre crianças e famílias “*Um livro para casa vou levar/para uma história de piratas inventar. / A minha família vai ajudar, / a escrever e a desenhar, / para com todos partilhar! / Cada um escreve um ponto, / E com 25 nasce um conto.*”; bem como os registos e trabalhos expostos no corredor do JI e no interior da sala, inerentes a dinâmicas realizadas pelo grupo, como forma dos pais estarem ocorrentes do que é realizado com os seus filhos, e como efetivamente os mesmos participam ativamente.

Debruçando ainda sobre questões relacionais e cooperativas, definiu-se uma outra intenção relacionada com a equipa educativa. Assim, de modo a objetar **colaborar e integrar a equipa educativa de sala**, procurou-se estabelecer uma relação de confiança e partilha tanto com a assistente operacional como com a orientadora cooperante, através de conversas informais, partilhas de diálogos das crianças e/ou momentos vividos, bem como manifestando sempre uma atitude critico-construtiva face a ações e/ou decisões em prol das crianças como sendo o centro da nossa ação (cf. Anexo A. Nota de campo nº 29 e 30).

Posto isto, conclui-se que as intenções para a ação estão interligadas entre si, como se fosse uma teia que guia e cruza aspetos. Verdadeiramente, através do diálogo e da construção de relações confiantes e consistentes com a equipa educativa, é possível expor as nossas ideias e colmatar estratégias, tendo sempre presente que as crianças e o seu

desenvolvimento são o centro do nosso pensamento; assim como, proporcionar o envolvimento real das crianças nas dinâmicas artísticas, inovadoras e rotineiras constituem condições essenciais para aprendizagens efetivas e significativas.

Resta, pois, fazer alusão à preocupação por realizar planificações semanais e diárias. De facto, um dos grandes desafios que se coloca aos profissionais de educação, em particular ao educador, passa por criar as condições necessárias para que as crianças aprendam significativamente (Santana, 2000). Neste sentido, é crucial que se reflita nas intenções pedagógicas e estratégias de ação, a fim de proporcionar oportunidades de escolha e aprendizagens significativas ao grupo de crianças. Para tal, primeiramente recorreu-se a um instrumento didático-metodológico que auxiliou o processo ensino-aprendizagem – efetuou-se planificações semanais e diárias de propostas educativas dinamizadas por mim, evidenciando estratégias, objetivos e respetivos indicadores de avaliação, recursos materiais e humanos, e uma breve avaliação da atividade. Concomitantemente, realizou-se reflexões diárias e semanais visando desenvolver momentos de autoavaliação, que decorreram durante todo o período de estágio.

## **2.1. Avaliar: “chegar aos mais pequenos que o são apenas de altura”**

Primeiramente, importa clarificar o conceito de “avaliar” para que se compreenda na íntegra o presente ponto. Concretizando, quando se afirma que se vai avaliar, na realidade faz-se duas coisas: uma medição e uma valorização (ou a emissão de um juízo de valor). Sendo que, através da medição, averigua-se o estado final do objeto ou situação que se pretende avaliar, neste caso particular, a avaliação do processo educativo, das intenções delineadas. E através da valoração, realiza-se uma comparação entre os dados obtidos na medição que refletem três aspetos fundamentais: “o que se faz”, “o que se queria fazer” e/ou “de que forma é que se deveria fazer”. De facto, a valoração e a medição, são verdadeiramente importantes, na medida que, “sem a valoração, a avaliação ficaria reduzida a uma mera medição “descontextualizada” . . . [e] sem a medição, uma valoração isolada dá lugar a uma “opinião” subjetiva e não a uma avaliação.” (Zabalza, 1997, p.220). Tendo por base estas premissas, importa referir que quando se menciona “avaliação”, está-se a referir a um processo que não é depreciativo nem compartimentado.



Isto é, a avaliação incumbe a uma fita circular e cíclica constituída por processos múltiplos e integrados de observação, planificação e avaliação. Lopes da Silva (2016) afirma que a avaliação na educação pré-escolar, é uma avaliação para a aprendizagem, ao contrário de uma avaliação da aprendizagem, sendo uma estratégia de construção das crianças e dos adultos.

Efetivamente, este subcapítulo concerne-se à avaliação das intenções supramencionadas em “2. Observar, Planificar e Analisar”, categorizando-as como conseguidas/alcançadas ou não tão bem conseguidas/quase alcançadas. De acrescentar que no decorrer da intervenção, esta foi avaliada através dos indicadores definidos para cada momento pedagógico (planificações diárias), com um carácter qualitativo, acompanhados pela técnica de observação participante e por fotografias, permitindo usufruir inteiramente dos momentos e experiências com as crianças.

Debruçando na intenção inerente a relações consistentes, atesta-se que foi totalmente bem conseguida. Concretizando, **fomentar a relação entre pares e adulto/criança, promovendo aprendizagens integradas através do brincar**, foi um processo de grande satisfação. Todos os momentos propícios às interações entre pares, quer em brincadeiras, quer em momentos mais dirigidos e/ou em dinâmicas em grande grupo, são oportunidades ricas de promover o sentido do *eu* e do *outro*, identificando o *outro* como um ser importante e com influência em *mim*. Em todos esses momentos, foi efetivamente promovido a escuta, o respeito outro e pelas regras da sala, a valorização do outro e das suas ideias.

**Fomentar a capacidade e realização de tarefas gradualmente progressivas**, foi uma intenção bem conseguida, uma vez que em todas as minhas intervenções estava presente o sentido de fomentar a autonomia das crianças, quer em situações de desembrço, quer em situações de dinâmicas dirigidas, ou até em situações inerentes a questões de rotina, permitindo sempre às crianças que se sentissem autónomas para realizarem os seus afazeres – mantendo-me como uma figura de apoio. É crucial promover às crianças situações favoráveis ao desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima, tendo como centro o desenvolvimento integral das mesmas. Assim, a criança desenvolve um sentimento de domínio inerente ao conhecimento do

mundo. Por consequente, a criança tem mais oportunidades de sucesso nos seus afazeres por se sentir confiante e competente (Portugal, 2012).

No que se concerne à avaliação da intenção **promover a autonomia em situações de resolução de conflitos**, também esta foi uma intenção bem conseguida na medida em que, no término do período de estágio, vivenciou-se episódios em que, apesar de ser a mediadora do consenso, foram as crianças que solucionaram as situações. Aquando um momento de conflito, quer em brincadeiras, quer em momentos de partilha de materiais em desafios, o papel adotado passou por suscitar o diálogo entre os pares e por relembrar ao grupo que estávamos num trabalho de cooperação – entre ajuda entre todos – como de facto, *fomentar a cooperação entre pares* foi uma intenção que abrangeu a maioria das atividades pedagógicas propostas e desenvolvidas.

Relativamente à intenção **organizar um ambiente educativo que proporcione aprendizagens através da expressão plástica**, atesta-se que quer através do projeto desenvolvido com o grupo, quer através da problemática de estágio, criou-se oportunidades ricas de exploração espontânea e criativa de materiais, bem como de aprendizagens com base em construções plásticas, como estratégia de motivação e predisposição para aprendizagens significativas. A título de exemplo, através da construção em três dimensões de um barco dos piratas, as crianças aprenderam vocabulário como “proa” e “popa”, utilizando-os em descrições de produções plásticas distintas: “(...) *as tampas são a proa do barco e as madeiras são a popa.*” (comentário de C1, face à sua produção “invenção plástica”).

Avaliando a intenção, **promover um clima democrático e olhar a criança como ator social, participativo e com direitos**, verifica-se que esta foi bem conseguida, uma vez que através da observação dos princípios colocados em prática pela equipa de sala, a ação desenvolvida no decorrer da prática, apresentaram-se em conformidade com o respeito pela individualidade da criança, pelo direito a falar e a exprimir os seus sentimentos e ideias, bem como pelo direito em escolher autonomamente.

Abraçando a intenção inerente a **estabelecer uma relação de proximidade com as famílias e envolve-las nos projetos educativos**, foi efetivamente uma intenção quase alcançada, visto que, apesar de considerar fundamental a ligação da família com a escola e estar ciente das suas percussões ao nível do desenvolvimento das crianças, através das

partilhas e dos comunicados das famílias, minimizando as preocupações das famílias e transmitindo-lhes segurança, considera-se que não foi estabelecida uma relação, que se idolatra, desde os primeiros tempos. As famílias foram envolvidas nos projetos desenvolvidos, e acompanhavam as aprendizagens através da documentação; contudo houve pouco contacto físico. Contrabalançando esta visão, alguns pais sentiam segurança em “deixar” os seus filhos ao “meu encargo”.

Por último, no que tem que ver com a intenção **colaborar e integrar a equipa educativa de sala**, considera-se bem conseguida. Ainda que a comunicação fora das horas letivas tivessem os seus constrangimentos temporais, em equipa conseguiu-se com que a comunicação fluísse. Contudo, através de conversas informais com a educadora cooperante, atesta-se que poderia ter incluído com maior regularidade a equipa nas dinâmicas dinamizadas.

#### **2.1.1. Dirigir o olhar a uma das vinte e cinco sementes de sabedoria**

Existindo vinte e cinco “sementes” à minha volta, e só escolher uma delas, tem efetivamente uma razão. De facto, o FC foi a criança escolhida, nomeadamente, por apesar de ser assíduo, e tendo em conta as palavras da orientadora cooperante, «necessita de desenvolver a comunicação oral», é uma criança com quem desde o primeiro dia, se criou uma empatia e ligação pela mesma e, principalmente, um grande desafio face ao seu comportamento em momentos de grande grupo. Assim, foram delineados como objetivos do portefólio do FC, desenvolver a comunicação oral, e fomentar momentos em que a criança está plenamente concentrada na sua tarefa, com ou sem o apoio do adulto.

Tendo por base que o profissional de educação deve valorizar o direito de participação da criança no processo de aprendizagem, rapidamente se depreende a importância de valorizar também o processo de avaliação da mesma (Parente, s.d.).

Aquando a denominação avaliação, parece pertinente mencionar que a avaliação deve ser olhada como um processo contínuo e progressivo de aprendizagens, tendo por base uma observação cuidada e perspicaz. Para tal, é necessário «observar, escutar e registar» de modo a obter um quadro rico de evidências relacionadas com os interesses e competências da criança. Tendo em conta que o olhar foi não só, mas principalmente

guiado para o modo como o FC comunicava oralmente as escolhas dos seus trabalhos, e a forma como se apresentava nos trabalhos que desenvolvia espontaneamente, é pertinente mencionar breves traços da viagem. Concretizando, “*Não quero dizer mais*” foi em tempos a frase favorita do FC aquando a realização do portefólio; e “Pegar numa tesoura e fazer recortes e colagens” era o trabalho em que o FC se mantinha no mesmo por um longo período de tempo (cf. Anexo H. Portefólio da PPS II, nomeadamente pp. 329-358, inerente ao Portefólio da criança).

### **3. O ATELIER DE EXPRESSÃO PLÁSTICA**

Os contextos socioeducativos são lugares enriquecedores de teorias oriundas de ações pedagógicas de qualidade provenientes de um prévio processo de observação. Assim, cabe ao educador, observar, ver, reparar e refletir... Se se pudesse exteriorizar o que se pensa ver, quando efetivamente se olha, não seria necessário investigar, ou refletir. Quando se tenta ir para além do que se vê, quando se olha, reparara-se que as crianças falam com todos os sentidos, com as suas *cem linguagens*: «(...) A criança é feita de cem. // A criança tem cem mãos // cem pensamentos, cem modos de pensar // de jogar e de falar. (...)» (Malaguzzi, s.d). A criança é uma mochila cheia de comunicações e expressões – aspeto este, merecedor de aprofundamento, uma vez que, o grupo de crianças com o qual se conviveu, manifesta um elevado nível de predisposição e relação para com a linguagem artística, interessando-se pela área do *Atelier* e/ou pôr desafios que envolvam atividades plásticas. De acrescentar, que as paredes e o ambiente da sala em que se desenvolveu a PPS, *falam* por si.

#### **3.1. Contextualização, identificação e fundamentação da problemática**

Assim que se passou do lado de fora, para dentro da sala, contatou-se que (i) as paredes falam por si; (ii) as crianças trabalham e escolhem materiais autonomamente; (iii) existe um espaço amplo, dividido por áreas – sendo que uma delas, se distinguiu das restantes: o *Atelier*. Este encontra-se na parede oposta à da porta da sala, oferecendo uma

panóplia de materiais e oportunidades de escolhas por parte dos atores sociais, tanto adultos como crianças. O facto de todos os materiais estarem à disposição e ao alcance das crianças, permite que as mesmas utilizem o espaço do *atelier* como suporte às atividades que realizam de forma espontânea. De facto, “a organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças” (Lopes da Silva, 2016, p. 48). Também a equipa educativa se apropria do espaço de forma espontânea, quer para lançar desafios/atividades, quer para incentivar a criança a utilizar outros materiais nos seus trabalhos.

Por um lado, em conversas com a educadora cooperante, atestou-se que o grupo sentia grande satisfação em realizar atividades de expressão plástica, sendo uma das áreas mais procuradas pelo grupo aquando da escolha das áreas para brincar/trabalhar. Por outro lado, quer a equipa educativa da sala, quer um gosto pessoal, converge para uma apreciação dos trabalhos plásticos. Assim, nasceu o gosto pelo aprofundamento/investigação das influências da existência de um *atelier* em sala de jardim de infância. Neste seguimento, surgem questões... **(a)** a existência de um *Atelier* na sala de atividades irá amplificar as experiências artísticas da criança? Isto é, as crianças que têm ao seu dispor um *atelier* de expressão plástica, realizam trabalhos diversificados, evitando o tradicional desenho com lápis/ caneta? **(b)** de que forma é que o *Atelier* influencia o desenvolvimento da criança?

### **3.2. Marco teórico**

Primeiramente, torna-se pertinente aludir o que expõem as orientações curriculares sobre o Domínio da Educação Artística, nomeadamente, (i) se se pode falar do desenvolvimento infantil a partir desse domínio; (ii) a organização do meio ambiente; e (iii) o papel do educador. O Domínio da Educação Artística é um dos meios que enriquece a expressão e comunicação da criança, sendo que o progressivo desenvolvimento dessa linguagem implica um processo educativo, que incorpora não só a expressão espontânea da criança, como também a intervenção do educador. A educação artística no desenvolvimento infantil relaciona-se com o desenvolvimento da criatividade

e do sentido estético, estabelecendo uma ligação com outras áreas de conteúdo, nomeadamente a área da Formação Social e Pessoa, a área do Conhecimento do Mundo, e a área da Expressão e Comunicação, proporcionando oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, e das diferentes formas de expressão da criança, quer verbal, quer não verbal (Lopes da Silva, 2016).

A organização do ambiente educativo – do espaço e dos materiais – influencia as oportunidades de exploração das crianças, uma vez que a qualidade dos materiais e a acessibilidade das crianças face aos mesmos, permite à criança (a) apropriar-se das diversas técnicas através da observação, da exploração e da experimentação; (b) expressar-se através da integração de técnicas, materiais, e formas de criar, recriar, e reinventar; e (c) contactar com outras produções artísticas (Lopes da Silva, 2016). O papel do educador para além de organizar o ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais, prende-se com o *diálogo aberto e construtivo* (p. 48), que influencia e incentiva a criança nas suas explorações e produções. De facto, é espontâneo o ato das crianças explorarem e utilizarem diversos materiais que estão ao seu alcance e, portanto, cabe ao educador expandir as suas experiências de modo a promover o desenvolvimento da imaginação e as oportunidades de criação. Para tal, é necessário que por um lado, o educador organize cuidadosamente o espaço artístico, contendo no mesmo uma multiplicidade e diversidade de materiais, “que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva, 2016, p. 49); por outro lado, o educador deverá através do diálogo, “despertar na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê” (*idem*, p. 49).

Seguidamente, torna-se pertinente abordar opiniões de outros autores. Sarmento (2006), chama a atenção para a necessidade de *escutar* a criança, mais do que a expressão literal de um ato de auscultação, recolhendo diversas formas de expressão. A título de exemplo, “o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças” (*idem*, p. 2), na medida em que o desenho infantil fala com os outros, comunica com os outros, revelando o que a linguagem verbal não consegue dizer.

É crucial que se tenha em conta que os desenhos são portadores de um processo de cultura, são como objetos simbólicos que decorrem de «processos culturais de aprendizagem de regras de comunicação» dependendo das oportunidades e condições comunicativas propiciadas às crianças. Processo esse que “é criativo, tanto quanto reprodutivo, isto é, ele se presentifica um passado histórico culturalmente sedimentado e a inovação sempre inerente a toda a acção humana” (Sarmiento, 2006, p.12).

Segundo o artigo 13º da Convenção dos Direitos da Criança (Vasconcelos, 2014, p. 46), “a criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo o tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança”. Daí a necessidade de se cultivar desde cedo, o contacto com diferentes expressões artísticas, porque (i) as artes constituem uma das *cem linguagens da criança*; (ii) todas as crianças são dotadas de «inteligências múltiplas» (Gardner; Vasconcelos, 2014); e (iii) quanto mais cedo as crianças contactarem com os diferentes utensílios expressivos e manusearem os instrumentos, têm maior facilidade em se exprimir.

Por fim, torna-se respeitante criar um paralelo com um dos modelos defendidos pela Instituição na qual foi realizada a PPS, nomeadamente o modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, e o próprio papel do *atelier* em *Reggio Emilia*. Já foi abordado em linhas gerais as evidências de práticas e características deste modelo na Instituição em “1.1. Retratos do meio e contexto socioeducativo”.

O modelo *Reggio Emilia* defende que o objetivo do ensino passa por providenciar condições de aprendizagem, evidenciando o papel do educador enquanto promotor das competências da criança. O educador assume um papel importante no processo de ajudar a criança a desenvolver todas as suas capacidades, providenciando a coordenação do pensamento e da linguagem, de modo a que as crianças formulem ideias, executem-nas e por fim, apresentem as mesmas (Lino, 1996). As salas de *Reggio* são organizadas de forma a apoiar a cooperação e as relações, nas quais, “o ouvir e o falar são privilegiados, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando” (*idem*, p. 101). Assim, as crianças são

constantemente incentivadas a explorarem o ambiente e a expressarem-se através das diversas linguagens ou formas de expressão, devendo ser capazes de se expressar desde o jogo ao desenho. Em *Reggio Emilia*, a arte não é vista como separada do currículo. Muito pelo contrário, “a arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de ver e representar o Mundo” (Ribitti, citado por Lino, 1996). Lino (1996), menciona que *a arte não se ensina, nem é o principal objetivo dos educadores de Reggio Emilia* (p.103), ainda que, o contacto diário das crianças com diversas técnicas de expressão, permite às mesmas desenvolver o espírito crítico e criar produções.

A existência de um *atelier* nas salas de jardim de infância, é um aspeto que distingue as escolas de *Reggio Emilia* de outras, sendo um espaço destinado ao desenvolvimento das artes visuais e gráficas, “onde a criança pode explorar com as mãos e com a mente ela aprende a utilizar diversas técnicas de expressão e exploração de materiais, educando a sua sensibilidade estética” (Vecchi, citado por Lino, 1996, p. 108). O educador ajuda as crianças a tornarem-se “mestres em todas as técnicas de desenho, pintura, modelagem, colagem e a expressarem-se usando uma variedade de linguagens simbólicas” (Lino, 1996, p. 116). Vecchi (1999), apresenta diversas funções do *atelier*, a saber: (i) local em que as crianças são mestres de todas as linguagens simbólicas; (ii) ajuda os professores a compreenderem como as crianças inventam veículos autónomos de liberdade expressiva, cognitiva, simbólica e vias de comunicação; e (iii) oferece uma oficina para documentação – a partir de descrições escritas, das transcrições das palavras das crianças, e de fotografias. De facto, o *atelier* oferece às crianças outros meios importantes de expressão pessoal, visando o uso mais concentrado, independente e auto-regulado dos materiais por parte das crianças.

### **3.3. Observações do contexto**

Dado que o investigador pertenceu ao espaço da problemática incidente, urge a conveniência de se lançar um olhar focado nas suas vivências, e na forma como se apropriou do espaço. O espaço do *atelier* era utilizado diariamente tanto pelo grupo de crianças como pelos adultos presentes na sala de atividades. Este espaço é amplo e estava organizado em “sub-espços” associados a cada técnica, sendo que as crianças poderiam



utilizar cada espaço livremente e cruzar técnicas. A título ilustrativo, uma criança poderia realizar um desenho – dirigindo-se à prateleira das folhas, retirando a que necessitava; escolhendo o material de desenho que desejava e sentando-se numa mesa para realizar o seu desenho – e posteriormente, poderia ainda realizar uma pintura – dirigindo-se ao espaço do *atelier*, que contém as tintas e os aventais, com o seu desenho, e no mesmo incorporar outra técnica de expressão plástica. Com efeito, o *atelier* alberga (i) um espaço para se realizar as pinturas; (ii) um espaço para se realizar a modelagem; (iii) um espaço que disponibiliza diversos materiais, devidamente organizados com caixas transparentes, tais como: folhas de diversos tamanhos e cores; diversos tipos de papéis; diversos tipos de tecidos e rendas; tampas de canetas e de iogurtes; lãs; cordões; pastéis secos; lápis de cor; canetas de feltro; canetas permanentes; aguarelas; pincéis; pedaços de cortiça; meias; fitas; molas; pedrinhas; carimbos; pedaços de azulejos; rolhas; missangas; e diversos tipos de colas.

As crianças aquando a escolha das áreas, têm oportunidade de escolher a área do *atelier*, especificando na sua escolha se quer fazer pintura, desenho, modelagem, aguarela, colagens e/ou construções, mostrando-se autónomos nas suas escolhas, tal como se comprova em:

«O FC diz: “quero fazer uma colagem.”

Vai ao *atelier* e retira do mesmo, uma tesoura, cola batom e um calendário. “O meu desenho vai ser só fotografias. Não podem ser muito grandes para caberem outras.”, acrescenta.» (Nota de Campo, 13 janeiro, Área do *Atelier*)

Tendo em conta o que foi observado/desenvolvido, o papel do adulto caracterizava-se por apoiar as produções da criança, incentivando-a a escolher outros materiais e a articular técnicas de forma a enriquecer os seus trabalhos. “Vai ao *atelier* e escolhe os materiais que queres utilizar”, era uma das frases mais utilizadas pelos adultos presentes na sala, estimulando as crianças a desenvolverem a criatividade e a planearem de que forma é que iriam realizar o seu trabalho. Come feito, procurou-se sempre utilizar o espaço do *atelier* como uma extensão da educação, como um braço direito do conhecimento e da criatividade. A título de exemplo, (a) na construção da capa e da contracapa de uma história construída pelas crianças, estas começaram por fazerem

desenhos, e com o incentivo, deslocaram-se ao *atelier* e escolheram caixas de tecidos e papéis diversos, trouxeram-nas para as mesas de trabalho, e com esses materiais, enriqueceram os seus trabalhos, escolhendo cuidadosamente cada material a utilizar de modo a desenhar os elementos que desejavam (cf. Anexo D. Fotografias – Anexo D1); (b) na construção de elementos do projeto desenvolvido pelas crianças inerente aos piratas, fez parte do papel do adulto, incentivar as crianças a irem ao *atelier* e a escolherem do mesmo os materiais de que necessitávamos para construir as espadas dos piratas e/ou as redes do barco dos piratas (cf. Anexo D. Fotografias – Anexo D2).

### 3.4. Roteiro Metodológico

Ciente de que os objetivos de investigação – (i) apreender o modo como as crianças utilizam os materiais; (ii) compreender que expressões artísticas é que as crianças criam tendo um *atelier* ao seu dispor; e (iii) compreender as potencialidades/intencionalidades do *atelier*; – é que determinam a *natureza da metodologia*, considero que, esta apresenta um carácter qualitativo ou interpretativo uma vez que a temática e a metodologia (a) alberga um nível significativo de aproximação, cumplicidade e envolvimento entre o observador e os observados; (b) é descritiva; (c) outorga maior relevância ao processo que ao produto final (Bodgan e Biklen; Tomás, 2011); (d) procura a compreensão do “como”, preocupando-se em compreender os fenómenos; (e) é flexível, evolutiva e emergente.

Deste modo, a temática escolhida alberga uma metodologia de investigação-ação<sup>12</sup> uma vez que, foi realizado em situação social/contexto educacional, uma pesquisa auto-refletiva, com o fim de compreender uma prática educacional e as situações em que essa prática ocorria, nomeadamente a utilização e as escolhas realizadas pelas crianças num espaço de expressão plástica - *atelier* (Kemmis; Ponte, 2002). Concomitantemente, a investigação realizada caracteriza-se por assumir uma «visão questionante e

---

<sup>12</sup> Termo criado pelo psicólogo social Lewin aquando a Segunda Guerra Mundial, visando o avanço da teoria concomitantemente com as mudanças sociais (Ponte, 2002).

problematizadora» (*idem*), sendo um processo oriundo de uma prática e que não visa a subordinação a agendas exteriores. Segundo Coutinho et al (2009), a investigação-ação desenvolvida caracteriza-se na modalidade como sendo prática, cujo objetivo passa pela compreensão da realidade. Sendo que por um lado, o papel do educador enquanto investigador prende-se com um «Papel Socrático», isto é, favorece a participação e a autorreflexão; e por outro, a partir da prática, a ação denomina-se «Para a ação», não descurando a cooperação como nível de participação. Neste sentido, ciente de que a “investigação pode e deve nortear-se por valores éticos, sociais e políticos” (Ponte, 2002, p. 10), importa mencionar que a metodologia supracitada possui **princípios que guiam a minha ação**, nomeadamente (i) olhar a criança como ator social, dando-lhe voz e escutando-a, não descurando o «*stock* de conhecimento» (Ferreira, 2004) que cada uma transporta; (ii) privilegiar processos coletivos de partilha e conhecimentos; (iii) o adulto e as crianças são participantes da investigação através da interação e diálogo (Tomás, 2011); (iv) construir a teoria a partir da prática reflexiva – autorreflexividade; (v) articular os diferentes conhecimentos originando um conhecimento novo, reconhecendo que a base do conhecimento está na relação social, caracterizada por um “envolvimento flexível” entre o adulto e as crianças (Taylor; Tomás, 2011); e (vi) olhar para as crianças com todos os nossos sentidos, de modo a descodificar a sua linguagem verbal e sobretudo a não-verbal.

Relativamente à escolha das **técnicas e dos instrumentos utilizados**, salienta-se que esta não é aleatória, uma vez que “é a natureza das questões formuladas que determina a natureza do objecto de estudo e dos dados a recolher” (Ponte, 2002, p. 14). Concomitantemente, as técnicas de recolha de dados devem seguir alguns critérios de determinação: (a) aplicabilidade; (b) acessibilidade; (c) utilidade; (d) relevância; (e) pertinência; (f) eficiência; e (h) organização/funcionalidade (Leite, 2003). Assim, rapidamente se depreende que a escolha das técnicas e dos instrumentos utilizados, é dependente da metodologia e dos objetivos de investigação. Sendo que, técnicas de avaliação são todos os instrumentos, e/ou procedimentos utilizados para adquirir dados inerentes no decorrer do processo (Zabalza, 1997). Paralelamente, a escolha dos instrumentos de observação e recolha de dados deve incluir-se no conjunto dos objetivos e do padrão metodológico que se investiga (Quivy, 1995). Tendo em conta estas

premissas, apresenta-se de seguida as *técnicas e instrumentos de recolha de dados* utilizados bem como a sua pertinência face à temática. A saber: **(i)** observação direta participante – permite cruzar informação a partir dos diálogos, das propostas educativas e das relações entre pares – utilizando como instrumento grelhas de análise; **(ii)** questionário de pergunta de resposta aberta – permite compreender as representações que os adultos possuem de determinado tema; **(iii)** entrevistas - permitem conhecer a opinião das crianças relativamente a determinado tema – definiu-se um guião, e analisou-se o mesmo a partir da técnica de análise de conteúdo; **(iv)** proposta educativa de expressão plástica– permite observar as crianças em ação, e observar, registando em grelhas, tanto as escolhas das crianças bem como as «*task-based methods*» (Punch; Tomás, 2011), aprimorando teorias e compreensões; **(v)** notas de campo – permitem concentrar as informações no presente e obter informação num leque de contextos socioeducativos; **(vi)** portefólios – para além de ser um instrumento ou um método, é uma estratégia de avaliação que apresenta conquistas e produções das crianças (Parente, 2005) – construiu-se grelhas, sendo a técnica de análise de dados, a análise das produções das crianças; e **(vii)** análise de conteúdo – permite a classificação de dados, traduzindo-os em dimensões mais manejáveis e interpretáveis (Ávila de Lima, 2013) – procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas, do desafio proposto e dos portefólios das crianças.

Concretizando, ciente de que “a recolha de elementos para responder às questões do estudo pressupõe a realização de um plano de investigação, plano esse que traduz em termos práticos a metodologia do trabalho” (Ponte, 2002, p. 13), **desenhou-se a investigação** do seguinte modo:

Primeiramente, após, o consenso quer das crianças quer das suas famílias, foi proposto um desafio pedagógico (cf. Anexo H. Portefólio da PPS II, nomeadamente pp.128-130), intitulado por “invenção plástica”, caracterizado por cada criança, individualmente, realizar uma produção plástica utilizando os materiais que desejar existentes no *atelier*, a fim de analisar as suas escolhas e descrições das suas invenções. Posteriormente, entrevistou-se cada criança, questionando os seus gostos e as potencialidades do *atelier* (cf. Anexo E. Perguntas da entrevista às crianças); e realizou-se um questionário de pergunta de resposta aberta à equipa educativa da sala, sendo que por constrangimentos temporais não foi possível realizar uma entrevista – tal como fora

planeado (cf. Anexo F. Guião de entrevista à equipa educativa). Por fim, delineou-se realizar uma análise aos portefólios das crianças, visando observar e investigar as produções realizadas no decorrer do meu período de PPS, colocando o foco nas escolhas dos materiais e das técnicas utilizadas em cada produção, bem como nos comentários de cada criança à sua produção.

Por fim, apraz mencionar os **caminhos éticos** que foram traçados a fim de guiarem a investigação. Aquando a entrada no JI, enquanto futura educadora, foram desenhados em pensamentos diversos cuidados éticos, que guiassem o olhar e principalmente o comportamento. A título ilustrativo, delineou-se princípios que cruzam a ética pessoal e a ética profissional. A saber: (a) praticar uma «ética democrática» (Tomás, 2011), partido da base de que todo o trabalho de investigação gera conhecimento através das experiências das crianças, da sua voz e das suas descobertas e situações quotidianas; (b) respeitar a privacidade e confidencialidade das crianças, da organização e equipa educativa, evitando a denominação dos mesmos (Soares; Delgado e Silva, 2012); (c) informar as crianças e os adultos envolvidos dos objetivos e metodologias da investigação (Tomás, 2011), através do assentimento; (d) não emitir juízos de valor inerentes ao que julgamos ver, quando olhamos – procurei manter-me fiel ao que os meus olhos viam, quando olhava; não julgando qualquer comportamento da criança, gerindo unicamente possíveis teorias face ao mesmo; e (e) conjugar em mim e na minha ação a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito para/com as crianças, famílias, comunidade e equipa educativa (Moita, 2012).

### **3.5. Apresentação de dados e análise**

“Muitas vezes, uma investigação é importante, não pelas suas conclusões, mas pelas questões que coloca ou pelo olhar que proporciona sobre uma dada realidade.” (Ponte, 2002, p. 19)

Baseando em Ponte (2002), neste subcapítulo, irão ser apresentados os dados recolhidos e analisá-los pela relação dos mesmos com marcos teóricos, que proporcionam

um olhar focado em determinada realidade. Importa mencionar que será realizada uma análise cuja base da mesma prende-se com uma triangulação de fontes de recolha de dados, sendo que este processo só se consegue através de «fatores inter-relacionais» (Tomás, 2011), que olham para qualquer investigação com maior profundidade, obtendo informação com maior veracidade face ao fenómeno em estudo<sup>13</sup>. Torna-se pertinente referir que para o estudo de comentários das crianças face às suas produções – portefólios e “invenção plástica” – recorreu-se à análise de conteúdo, uma técnica que poderá “captar a «verdadeira» estrutura de significado escondida por detrás desses dados” (Lima, 2013, p. 8). Primeiramente, foram analisados os comentários das crianças procedendo à leitura dos mesmos. De seguida, foram exploradas as verbalizações do grupo, codificando as mesmas através de categorias e subcategorias, dada a grande dispersão de informação. Para a análise de alguns dados, construiu-se grelhas de análise, e em alguns casos, elaborou-se análises estatísticas, de forma a facilitar a interpretação dos mesmos.

Concretizando, ao analisar o desafio “**invenções plásticas**”,<sup>14</sup> verificou-se que o papel do adulto foi um fator que influenciou as produções das crianças, sem este ser intrusivo nas escolhas das mesmas, uma vez que, a criança apresenta um nível de espontaneidade distinta da do adulto. A criança, através da expressão plástica, revela uma linguagem gráfica e cromática própria e de acordo com a sua história pessoal (Rodrigues, 2002). Com efeito, se as primeiras produções realizadas não continham grande variedade de materiais e técnicas utilizadas, as produções seguintes já se apresentavam mais diversificadas nesses aspetos. Inicialmente, apesar de o desafio ter sido orientado, não estimulava as crianças a irem ao *atelier* procurar materiais para utilizarem, deixando-as utilizar os materiais mais tradicionais – os lápis e as canetas – para realizarem um desenho. Nas seguintes participações das crianças no desafio, a estratégia de apoio já foi diferente: as crianças foram estimuladas a pensar no que iriam realizar e a irem ao *atelier* explorarem as possibilidades que o mesmo oferecia, uma vez que, segundo Martins

---

<sup>13</sup> Concomitantemente, realizei três patamares inerentes à análise de dados: (i) Deteção – capacidade de síntese e seleção do que é relevante à análise; (ii) Discriminação – identificação das fases do tratamento e análise dos dados; e (iii) Avaliação – decidir o que se deve incluir e/ou excluir para a análise (Santos; Tomás, 2011).

<sup>14</sup> Ver Anexo C. Tabelas. Tabela C4 – Grelha de registo do desafio “Invenção Plástica”; e Anexo D. Fotografias. D3 – Produções das crianças do desafio “Invenção Plástica”

(2010), o desenho nasce nas primeiras linhas/traços que as crianças formam. São estes que carregam em si desafios e ideias. Antes do desenho em si, há um pré-desenho que se inicia no pensamento da criança, uma ideia que será expressada através do desenho.

Ainda que a estratégia do adulto se tenha alterado, verificou-se que a técnica do desenho foi a segunda técnica mais utilizada pelo grupo de crianças, sendo que a colagem foi a mais realizada – sendo utilizada cerca de 20 vezes, em 25 produções. A figura que se segue, apresenta em valores percentuais a utilização e diversidade de técnicas utilizadas pelas 25 crianças, sendo que cada criança poderia cruzar técnicas e materiais nas suas produções:

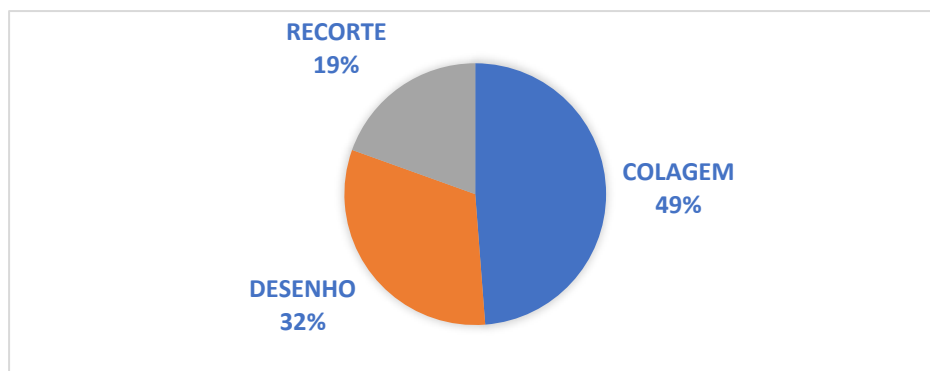


Figura 1. Técnicas utilizadas pelas crianças no desafio "Invenção Plástica"

Relativamente aos materiais utilizados (cf. Anexo C. Tabelas. Tabela C5 – Materiais utilizados na “Invenção Plástica”), verificou-se uma grande diversidade dos mesmos. De facto, registou-se que todas as crianças utilizaram uma folha branca como a base da sua produção, recorrendo ainda a diversos materiais, sendo que a cola branca, as canetas de feltro, os pedaços de cortiça, as tampas de iogurte e as fitas natalícias foram os materiais mais utilizados pelas crianças – registando os seguintes números de utilizações: 17, 9, 7, 6 e 9, respetivamente. No que tem que ver com os comentários das crianças às suas produções (cf. Anexo C. Tabelas. Tabela C6 – Categorização dos comentários das crianças ao desafio “Invenção Plástica”), verificou-se que a maioria das crianças (i) atribui significado à sua produção – “*É uma casa construída que eu estou agora a construir*”; (ii) associa conhecimentos à sua produção – “*As tampas são a proa do barco e as madeiras são a popa*”; (iii) personifica os objetos/materiais utilizados – “*Isto, uma meia, é uma mala para eles comerem*”; e (iv) apresenta autonomia nas suas escolhas – “*Posso usar tintas? E tampas? E tecidos? . . . também posso usar canetas?*”. De salientar

ainda que duas crianças demonstram percepções afetivas: “*Sou eu, a mãe e uma das minhas primas.*”; “*São as capas do computador da minha mãe.*”. Deste modo, apreende-se que a imaginação artística é algo que se aproxima da invenção, uma nova forma de ver algo. Pode-se olhar para as produções das crianças como novas soluções transformadoras do que lhes é proposto na intervenção. O desenho, é assim, olhado pela criança como uma forma de expressar e demonstrar as suas visões do mundo e o que as rodeia (Arnheim, 2005).

Ao analisar as **entrevistas realizadas às crianças**<sup>15</sup>, atestou-se que o desenho foi o trabalho de preferência do grupo, sendo mencionado por 16 crianças, seguido das colagens, mencionado por seis crianças. Importa clarificar que cerca de quatro crianças mencionaram que gostavam de fazer mais que um trabalho no *atelier* daí a existência de 31 respostas, tal como ilustra a seguinte tabela:

Tabela 1

*Respostas das crianças à pergunta “Que trabalhos gostas mais de fazer no Atelier”*

Respostas das crianças	Nº Respostas
Aquarelas	3
Colagens	6
Marcador	1
Desenhos	16
Esculturas	1
Esculturas com folhas grandes	1
Pastéis	1
Textos	1
Recorte	1
<b>Total Geral de Respostas</b>	<b>31</b>

Relativamente aos tipos de trabalhos que se podem realizar no *Atelier* verificou-se que o “desenho” foi a técnica verbalizada um maior número de vezes, sendo identificada por mais de metade do grupo, nomeadamente por 15 crianças. De salientar

<sup>15</sup> Ver Anexo C. Tabelas. Tabela C7 – Respostas das crianças à entrevista.



que três crianças mencionaram as “construções” como sendo uma possibilidade de trabalhos a serem realizados no *atelier*. (cf. Anexo C. Tabelas. Tabela C8 – Respostas das crianças à pergunta “*Que trabalhos é que se pode fazer no Atelier*”). De realçar ainda que a maioria do grupo, cerca de 22 crianças, verbalizou que eram eles que escolhiam os materiais que utilizavam nas suas produções (cf. Anexo C. Tabelas. Tabela C9 – Respostas das crianças à pergunta “*Quem é que escolhe os materiais que utilizas*”).

Ao analisar os **inquéritos por questionário** <sup>16</sup>realizadas à equipa educativa de sala, individualmente, constatou-se que “o *Ateliê assume-se como o coração da sala*” uma vez que se recorre ao mesmo para diversas atividades. De facto, a arte ajuda a criança a descobrir os elos de ligação entre as emoções e a apropriação da linguagem para as exprimir. A partir das expressões artísticas, a criança adquire liberdade para se exprimir, permitindo a construção de uma base sólida para as aquisições cognitivas (Sousa, 2003), daí a importância do *Ateliê* como um espaço de ligação entre as outras áreas da sala. É de realçar o ênfase dado tanto ao papel do adulto como às potencialidades do *Atelier*. Por um lado, verificou-se que o papel do adulto passa por não influenciar as crianças, dando-lhes liberdade para as suas escolhas. Concomitantemente a esta ideia, verifica-se o surgimento de um adulto como um «catalisador» que provoca, questiona e desafia as crianças:

*Eu assumo-me como um catalisador, provocadora. Lanço os desafios e as propostas, exploro com as crianças novas técnicas, novos materiais e artistas plásticos, e depois deixo que as crianças as utilizem como melhor quiserem. O papel do adulto é incentivar, fazer com as crianças descubram outros caminhos, integrem outros materiais e descubram novas formas de representar as suas ideias. Não é uma intervenção direta no trabalho da criança, isso nem pensar, valoriza-se sempre aquilo que a criança produz. Mas questiona-se, faz-se a criança pensar "o quadro", refletir sobre o seu trabalho e sobre as possibilidades que tem à sua volta. (Educadora, questionário).*

Efetivamente, “através do desenho as crianças podem dizer tudo o que pensam e ao mesmo tempo podem não dizer nada” (Bounci & Martins, 2013, p. 159), daí a relevância do adulto «catalisador», que questiona tentando perceber se as crianças

---

<sup>16</sup> Ver Anexo G. Respostas da Equipa Educativa ao Inquérito por Questionário.

enquanto desenhavam, se estão presas a estereótipos ou padrões culturalmente pré-estabelecidos, incentivando-as a desenharem livre de interferências.

Por outro lado, o espaço do *Atelier* está ligado a todas as restantes áreas da sala de atividades, existindo liberdade, autonomia e condições organizacionais para as crianças recorrerem ao *mesmo* sempre que necessitarem, uma vez que “os materiais estão ao alcance das crianças, onde todos podem chegar com facilidade. As crianças gostam de explorar os materiais que lá encontram, das diversas maneiras” (Assistente Operacional, questionário).

No que se concerne à análise dos **portefólios**<sup>17</sup>, foram analisadas 87 produções<sup>18</sup>, nas quais, se registou 62 utilizações da técnica de desenho, 39 utilizações da técnica de pintura, 59 utilizações da técnica de colagem e 25 utilizações da técnica do recorte. Relativamente aos materiais utilizados, estes foram diversificados, desde os mais tradicionais – aguarelas, canetas, lápis, folhas brancas – a outros como lã, tecidos, calendários, brilhantes e revistas. (cf. Anexo C. Tabelas. Tabela C11 – Materiais utilizados pelo grupo nos seus portefólios). A maioria dos trabalhos apresentados nos portefólios, nomeadamente, 45 trabalhos, foi registada a utilização de apenas uma técnica. Nos restantes trabalhos verificou-se o cruzamento de técnicas: em 19 produções verificou-se a utilização de duas técnicas, e em 23 produções averiguou-se a utilização de três ou mais técnicas cruzadas. Apresenta-se de seguida a representação gráfica do que fora mencionado:

---

<sup>17</sup> Importa mencionar que os trabalhos analisados dos portefólios das crianças, dizem respeito ao tempo em que estive a estagiar. Algumas crianças apresentam mais trabalhos que outras, ou por terem realizado mais trabalhos; ou por terem trabalhado mais na construção do seu portefólio (como é o caso da criança com quem desenvolvi um trabalho mais individualizado).

<sup>18</sup> Ver Anexo C. Tabelas. Tabela C10 – Registo da análise dos trabalhos de cada criança.



*Figura 2. Técnicas utilizadas pelas crianças apresentadas nas produções artísticas nos seus portefólios.*

Ainda relativamente à análise dos portefólios, estes permitiram averiguar a relação com as áreas de conteúdo, nomeadamente a partir dos comentários das crianças face aos seus trabalhos. Segundo Bounci e Martins (2013), as interpretações verbais que as crianças realizam ao ver ou fazer os seus trabalhos, podem ser por um lado, constatações, ou por outro lado, atribuições de valores. As suas expressões sobre o que desenham demonstram a aproximação do que fazem artisticamente às suas realidades vividas ou imaginárias.

De facto, a partir da categorização<sup>19</sup> dos mesmos, apurou-se que as crianças (a) verbalizam conhecimentos relacionados com a **Área do Conhecimento do Mundo**, nomeadamente, associam conhecimentos aos seus desenhos – “*Eu sei que a neve cai do céu*”; “*(...) as cores de Portugal na cara*”; (b) mencionam aspetos relativos à **Área da Formação Pessoal e Social**, nomeadamente, relacionados com o autoconceito positivo – “*Não copieei, fiz da minha cabeça*”; “*Quero pôr no portefólio porque acho engraçado o que fiz*”; e (c) desenvolvem o **Domínio da Linguagem Oral e da Matemática**, nomeadamente,

- (i) Explicam o que mais gostam no seu trabalho – “*Isto é muito giro, porque eu fiz o plano do dia.*”; “*Gosto mais da boneca que eu fiz com alguém, não me lembro... fiz ao lado de outra pessoa.*”;

<sup>19</sup> Ver Anexo C. Tabelas. Tabela C12 – Categorização inerente aos comentários das crianças face às produções dos seus portefólios.

- (ii) Justificam a escolha do trabalho para ser incluído no seu portfólio – *“Quero pôr este trabalho no Portefólio porque eu nunca tinha feito igual”; “Este é muito importante. Foi um desafio importante”;*
- (iii) Explicam a forma de realização – *“Estas fitas estavam no guarda-chuva da K. A Inês cortou e eu usei. A K disse para eu aproveitar”; “No desafio «construir e desenhar» fiz uma casa e fiz o desenho a ver as madeiras”; “Fiz com pinturas, colagens e desenhos”;*
- (iv) Atribuem significados aos elementos representados – *“Isto é fofinho. Parece a toca dos coelhos”; “Tem brilhantes e é um barco”;*
- (v) Demonstram percepções afetivas – *“É a minha família dentro da nave espacial.”; “É a mãe, o pai e eu. Ah! Esqueci-me de fazer o mano. Vou fazer. Ainda não nasceu, mas pronto”;*
- (vi) Utilizam linguagem escrita – *“Eu já escrevi aqui que é para o portefólio”; “Fiz uma máquina que faz comida em forma de letras”;*
- (vii) Verbalizam conceitos matemáticos – *“tem uma saia com uma flor de fora e uma flor por dentro.”; “Não podem ser muito grandes para caberem outras”;*
- (viii) Expressam a noção de tempo – *“Eu fiz este trabalho depois de dormir”.*

Em súmula, constata-se características presentes na arte infantil, a saber: (a) transparência – as crianças representam muito mais para além do que se observa; (b) perspetiva afetiva – as crianças atribuem mais destaque/significado a alguns elementos, atribuindo-lhes maior importância afetiva; e (c) humanização – as crianças personificam as suas obras (Rodrigues, 2002).

#### **4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: “QUE AS CRIANÇAS SEJAM O CENTRO DA IDENTIDADEPROFISSIONAL”**

“O modelo centrado na análise considera que os indivíduos se formam por um trabalho sobre si mesmos, articulando teoria e prática, o que significa que a prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objeto de análise,

de reflexão e compreensão com a ajuda de um referencial teórico.” (Ferreira & Izidro dos Anjos, 2015, p. 14)

Efetivamente, o excerto acima refere-se a um modelo definido por Ferry (1987), relacionado com a análise das práticas de formação. No decorrer deste capítulo refletirei acerca do desenvolvimento pessoal e profissional que abracei nos estágios em contexto de Creche e em JI, realizando evidências da prática – não descorando que, *a prática por si só não é formadora*, recorrendo, portanto, a referenciais teóricos.

Sarmento (2015), baseando-se em trabalhos de autores como Saracho e Spodek (1992), Katz (1985) e INAFOP (2001), recupera um conjunto de *pontos que caracterizam o trabalho e a profissionalidade* na educação de infância, a saber: (a) o trabalho das educadoras desenvolve-se principalmente e prioritariamente com as crianças pequenas; (b) o trabalho com as crianças implica o envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos; (c) a capacidade de relação é comumente apontada como o recurso principal para se trabalhar adequadamente com as crianças, implicando esta algumas características principais, tais como a cordialidade, a empatia, a originalidade e a capacidade de rutura com o formalismo; (d) o profissionalismo dos especialistas do humano, em que se inserem as educadoras de infância, requer competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; (e) um trabalho de qualidade implica uma forte implicação pessoal; e (f) a responsabilidade profissional tem uma componente ética fundamental (Sarmento, 2015, p. 70). A partir destes pontos, o educador de infância começa o processo de (re)construção da sua personalidade, cruzando valores éticos pessoais e profissionais, não descorando que é “necessário ter em conta o sentido que cada profissional da educação confere à atividade docente quotidiana, com base nos seus valores, no modo de se situar no mundo, e na sua história de vida” (*idem*, p. 72).

A (i) centralidade da ação com a criança; (ii) a dimensão humana e ética; e (iii) a pertinência da formação para um desempenho de qualidade; são aspetos que considero serem a base da construção da minha profissionalidade, sendo esta construída num ambiente educativo. Com efeito, os contextos de socialização, são «contextos identitários» na medida em que é na prática, na interação com cada sujeito e contexto que a identidade profissional se constrói e reconstrói. De facto, a identidade profissional é um

processo social e humano (Sarmiento, 2015), que ganha vida em contacto com os outros, em contacto com as experiências, em contacto com os percursos vividos.

A realização dos estágios de prática supervisionada tanto em valência de Creche, como em valência de JI, contribuiu para o começo da construção da minha profissionalização – afirmo o *começo* pois acredito que através de experiências futuras, a minha identidade enquanto educadora terá progressos.

Relativamente ao estágio em valência de Creche, considero que as vivências e o percurso vivido, contribuiu para me perspetivar como uma educadora que irá **promover a indissociabilidade do cuidar e educar**, evitando a representação social de que o cuidar tem menor importância, face ao educar (Sarmiento, 2015).

Boff (1999), afirma que “cuidar é mais do que um ato; é uma atitude” (Martins; Filho & Ferreira 2015, p. 99). Em complementaridade, autores como Nunes, Corsino e Didonet (2011), também salientam a indissociabilidade do cuidar e educar, sendo que “cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro.” (Martins; Filho & Ferreira 2015, p. 98). Esta indissociabilidade edifica-se em todos os momentos da rotina, inclusive nos momentos de brincadeira – tendo consciência de que as crianças brincam seriamente e, portanto, também o educador deve brincar seriamente. Apresento duas situações que ilustram o que proferi:

- a) «A R está no atelier da expressão dramática a brincar com o bebé e diz: – Inês, o bebé está a acordar a mãe. // – Então, se calhar o bebé está com fome. Sabes, os bebés acordam muitas vezes à noite para comerem. – Eu. // – Preciso de um babete – diz a R, enquanto vai buscar um babete e coloca-o no bebé, tenta digo. // – Inês, podes atar o babete?- R // – Posso sim. Mas vais por o babete porquê? – Eu. // – Porque o bebé vai comer. Ele tem fome.» (Notas de Campo, 16/03, sala de atividades);
- b) «Quando o momento de brincadeira, no *atelier* de expressão dramática, o M entrega-me um prato com bolos e uma colher. A Mt junta-se a nós. Eu agarro na colher e digo “uma colher? Mas eu não sou bebé, nem estou a comer sopa. Acho que preciso de outros talheres.” O M e a M vão à mesa e trazem-me cada um, um garfo e uma faca.» (Nota de Campo, 18/04, sala de atividades).

Um outro traço da construção da minha profissionalidade enquanto educadora, tem que ver com **abraçar o conceito do tempo como promotor das relações**. Com efeito, o tempo foi promotor do desenvolvimento e da fortificação das relações entre mim e as crianças, em que eu passei de um cenário em que as crianças não me viam como um

modelo de autoridade da equipa educativa para um modelo a quem gostam de demonstrar as suas ações. A título ilustrativo:

- a) «Eu proferi: R come a sopa; cerca de três vezes e a R manteve-se imóvel.» (Notas de Campo, 24/02, refeitório);
- b) «– Berneaud, ponha uma batata no garfo, e depois na boa. Boca grande, de gigante. – Eu // – Inês, olha! – Diz a R enquanto me mostra a sua boca grande e o seu garfo com uma batata.» (Notas de Campo, 15/03, refeitório).

Efetivamente, “o tempo foi fundamental porque houve um crescendo de experiências, saberes e conhecimentos sobre nós próprios . . . assim como um maior entendimento de como chegar às crianças e elas a mim” (Tomás, 2011, p. 149), tal como se atenta em:

«Ajeito a bata ao J. Diz-me: – *Um abraço*. [enquanto estica os seus braços]. Acrescenta: – Vou brincar contigo em tua casa.» (Notas de Campo, 27/04, área de cuidados de higiene).

**Fomentar a autonomia e o sentido de competência** foi outra característica que me acompanhou ao longo do estágio, e que faz parte da minha identidade profissional, tal como ilustro com a seguinte situação:

«O B está sentado no corredor da creche a tirar as calças. Diz: – Não consigo tirar. Respondo: – Consegues pois. Já conseguiste tirar de uma perna. Já só falta a outra. Ajuda com as mãos, com força, puxa para baixo. // – Consegui tirar a outra. – Diz-me o B.»

Concomitantemente à importância de fomentar o sentimento de competência, Portugal (2012) realça a importância de se garantir que as experiências e rotinas da criança devem assegurar as suas necessidades, nomeadamente, i) necessidades físicas; ii) necessidade de afeto; iii) necessidade de segurança; iv) necessidade de reconhecimento e afirmação; v) necessidade de se sentir competente; e vi) necessidade de significados e valores. Neste sentido, “garantida a satisfação das suas necessidades [das crianças], estão reunidas as condições base para a criança conhecer o bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciando em finalidades educativas” (*idem*, p. 5).

Do mesmo modo, o estágio em JI, contribuiu para a construção da minha identidade. De facto, o maior contributo que guardei do meu percurso relacionou-se com os direitos

da criança e com uma ética democrática, mais especificamente em **olhar a criança como sujeito social e participativo**, tendo em conta que a democracia é “uma forma de vida associada que implica a participação ativa de todos” (Ferreira, 2015, p. 133). A educação é um processo cíclico de reconstrução da experiência, incorporando no mesmo, os processos sociais e democráticos, uma vez que “a democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto” (Dewey; *idem*, 2015, p. 132). Apresento de seguida algumas situações<sup>20</sup> que ilustram a participação ativa das crianças:

- a) «FA e o AV planeiam a sessão de expressão motora: desenharam o que querem fazer e depois explicam-me. Eu escrevo o que me dizem, e falamos entre os três para interligar as ideias.» (Nota de campo, 26 outubro 2016, Sala de atividades);
- b) «A V e a G comentam entre as duas, que estão a fazer um trabalho de equipa, porque uma segura e a outra corta a fita cola.» (Nota de campo, 02 novembro 2016, Sala de atividades);

No seguimento desta reflexão, pondera-se que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa, 1991, p.16). É comum que um futuro profissional de educação sinta e viva conflitos cognitivos, ora de satisfação, realização e carinho, ora de exigência, e insegurança. Contudo, é essencial que os profissionais de educação sejam capazes de se reconhecerem tanto na relação com as crianças como no seu trabalho, para que, consigam orientar e reconhecer as crianças na descoberta da vida emocional (Estrela, 2010).

Em jeito de conclusão, considero pertinente evidenciar as três dimensões que Nóvoa (1992), atenta fundamental ter-se em conta aquando a formação de professores, a saber: a *dimensão pessoal* – articular processos de autoformação e partilhas entre docentes; a *dimensão profissional* – cruzar na prática os saberes da experiência e da pedagogia; e a *dimensão organizacional* – olhar a escola como um contexto educativo, no qual o trabalho e a formação são conceitos indissociáveis e pertencentes ao mesmo processo. De facto, “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino . . . as opções que cada um de nós tem de fazer

---

<sup>20</sup> Ver outros exemplos, em Anexo A. Nota de campo nº 31, 32 e 33.



como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1992 p.17).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Educação não transforma o mundo.*

*Educação muda pessoas.*

*Pessoas transformam o mundo.”*

Paulo Freire

Efetivamente, e ciente de que as crianças que nascem são “sementes” que irão transformar o mundo, é crucial que o transformem baseando-se em valores morais e sociais. Para tal, precisam que alguém as eduque. Sendo que, educar é “uma tarefa que todos reconhecemos como tão nobre quanto difícil” (Gonzalez, 2010, p.21). Tendo em conta as premissas mencionadas, o presente capítulo apresenta uma súmula das dimensões que se evidenciaram ao longo da prática educativa em contexto de JI, contribuindo para a construção da identidade profissional; bem como tecer considerações gerais face à problemática desenvolvida no decorrer do período de estágio, referindo, ainda, as limitações sentidas na concretização do trabalho.

Primeiramente, apresenta-se as ideias-chave que perspetivam o modo de ser e estar enquanto futura profissional de educação. A saber, (i) **ensinar brincando** – “O Picasso, por exemplo, fazia de tudo um motivo de brincadeira, de sonho. Há um filme em que se vê o Picasso a almoçar, sentado num caixote, numa praia, a comer um peixe comprido. E mal acabou de comer, começou a fazer uma figura engraçada com a espinha do peixe.” (Santos, J., 2004, p. 65) – transmitir às crianças, a ideia de que através do lúdico, adquire-se aprendizagens; (ii) **conjugar num só conceito o educar e o cuidar**, uma vez que estes são indissociáveis – a conceção do educar, traduz-se em “proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social

e cultura.” (Forest; Dias, 2012, p. 27). De facto, se se pretender ter uma relação afetiva e duradoura com as crianças, transmitindo-lhes aprendizagens significativas, é prudente oferecer um espírito que albergue o cuidar de braço dado com o educar; (iii) **olhar cada uma das crianças de forma autêntica** e interessada, tornando assim o nosso olhar uma espantosa prova de atenção, de respeito e de proximidade que se pode dar a uma criança. Para tal, é necessário que haja tempo para que a criança seja olhada, para que seja «vista», na medida que, tal olhar tem percussões na sua organização interior. Isto é, “se a criança não é vista, se não sente que há um olhar que se fixa nela, não se desenvolve.” (Santos, J., 2004, p.93); (iv) **ser um modelo**, proporcionando experiências de tolerância, cooperação, partilha, saber esperar e justiça; (v) estabelecer uma **oferta educativa** que albergue desde oportunidades para as crianças explorarem e desenvolverem a sua independência, a ambientes ricos de exploração, conversas e brincadeiras, sendo estes as formas de as crianças aprenderem, a dar destaque às competências das crianças como ponto de partida para futuras propostas educativas; e (vi) dar a oportunidade para que as crianças tenham **responsabilidade** de fazerem escolhas e levá-las até ao final, tendo por base um ensino democrático.

No que tem que ver com a problemática desenvolvida no decorrer do estágio, considera-se fundamental realizar uma súmula das suposições que surgiram de imediato face a comportamentos/ações das crianças aquando o decorrer do desafio plástico e das entrevistas às crianças. Concretizando, após desenhar a investigação, **surgiu como num processo natural, suposições**, nomeadamente, (a) as crianças verbalizam grande parte dos materiais existentes no *atelier*; (b) as crianças no decorrer da entrevista, deslocam-se ao *atelier* e observam os materiais que existem no mesmo; (c) as crianças verbalizam que podem fazer “*construções*”, para além de “*desenhos*”, “*pinturas*” e “*colagens*”; (d) as crianças exploram espontaneamente o *atelier*, procurando materiais para utilizar no seu trabalho; (e) as crianças utilizam como base do seu trabalho um material diferente que a folha branca; (f) as crianças escolhem utilizar canetas e lápis de cor; (g) as crianças dirigem-se ao *atelier* aos pares e/ou individualmente para escolher os materiais; e (h) as crianças combinam técnicas e utilizam vários materiais nas suas produções.

Tendo em conta as suposições comportamentais supramencionadas, rapidamente nasce a necessidade de mencionar, em linhas gerais, os comportamentos e ações

observados. No que tem que ver com a **espontaneidade de exploração do atelier**, uma minoria de crianças explorou espontaneamente sem incentivo do adulto, sendo que a maioria das crianças exploraram o *atelier* principalmente após uma palavra de incentivo, como “*Vai ao atelier e escolhe os materiais que quiseres*”. Relativamente à **escolha dos materiais**, a maioria do grupo escolheu os materiais individualmente e autonomamente, procurando materiais diversificados – e.g. “*Posso usar meias?*”; “*Posso usar tintas? E tampas? E tecidos? . . . também posso usar canetas?*”; e “*Eu quero usar uma folha e estes aqui* [aponta para um frasco com pasteis]”. A **escolha das técnicas**, ia surgindo naturalmente, aquando o progresso das produções das crianças. Isto é, a maioria das crianças não verbalizaram o que iriam realizar antecedentemente à produção – à exceção de uma minoria que por exemplo diz “*eu vou usar canetas*”, dando a entender que irá realizar um desenho. Face ao descrito, rapidamente surgem **interrogações passíveis de futuras investigações**, a saber: inicialmente, a questão prendia-se com as escolhas que as crianças fazem quando estão no *Atelier*. Face ao descrito e ao estudo realizado, tenta-se aprofundar a questão, e refletir acerca das escolhas efetuadas... O que levará as crianças a fazerem determinadas escolhas? O que levará algumas crianças a escolherem os materiais mais tradicionais?

Ressalva-se que, as vivências ao longo do período de estágio permitiram salientar a importância de se transmitir o conhecimento do mundo através das relações espaciais e diversificando as brincadeiras, que produzem as atividades do quotidiano. De facto, as conversas têm de se humanizar. Os materiais precisam de contar histórias, fazer conexões com o mundo. O contexto em que a criança se insere é o “gerador” do desenvolvimento cognitivo, moral e motor da criança. Para tal, o educador tem de se apropriar de estratégias educacionais a fim de promover um “clima de apoio” – potenciador do desenvolvimento da autonomia, da exploração e das relações afetivas e sociais (Formosinho, 1996).

Resta mencionar as **limitações sentidas** na concretização do trabalho. Por um lado, a escassez da literatura a propósito foi um dos constrangimentos sentidos uma vez que a literatura disponível, apresentava-se muito abrangente face ao foco da problemática desenvolvida. Por outro lado, sentiu-se um constrangimento relativamente ao tempo – pensa-se que seria interessante que cada estudante desenvolvesse uma investigação fora

de um contexto de PPS, de modo a que num período de tempo, se inclinasse somente no que investiga.

As práticas pedagógicas em educação de infância requerem sistematização, acompanhamento e avaliação; sendo essencial a reestruturação das mesmas, avaliando-as segundo um olhar crítico e reflexivo (Coutinho, Day & Wiggers, 2012) – só assim é que, segundo Portugal (2012) é possível trabalhar, respeitando cada criança e família, refletindo criticamente e questionando continuamente as práticas pedagógicas, indispensáveis à resolução de problemas. Deste modo, torna-se igualmente crucial aludir acerca da centralidade do educador, no sentido em que a qualidade do mesmo tem repercussões na qualidade das aprendizagens e do ambiente educativo. Isto é, para que se seja um bom profissional, não basta uma boa formação inicial; é necessário por um lado, ser-se excessivamente reflexivo sobre a prática educativa com fim a regular o exercício de pedagogia das práticas; por outro lado, formar-se ao longo da vida, uma vez que o adulto deve estar a par das profundas transformações, através da autoformação sistemática.

Em jeito de conclusão, tal como Sarmiento (2009) alude, é fundamental analisar o processo de construção social, que alberga a história pessoal tanto do educador bem como a de cada criança do seu grupo; de modo a definir uma forma própria de agir e ser. Assim, é neste cenário que surge a importância da consciência do papel do educador de infância, como sendo um sujeito significativo e promotor de valores e aprendizagens ao grupo a que pertence. De facto, “Aprender a conhecer”; “Aprender a fazer”; “Aprender a viver juntos” e “Aprender a ser”, são quatro pilares da educação (*idem*), que espelham a forte conexão entre o cuidar e educar, devido à dependência afetiva, social e emocional das crianças face ao adulto. Tendo em conta estas premissas, surge a necessidade de mencionar a ética, como conceito cruciforme ao planeamento/avaliação na profissionalidade. De facto, a ética do educador deve girar em torno de ações, valores e princípios, que objetivam estabelecer regras sociais para o bem das crianças, promovendo uma formação ética às mesmas – os adultos devem ser «verdadeiros agentes morais» (Caetano e Silva, 2009), o que, só se consegue através da observação, do planeamento, do educar cuidando, e da avaliação – como forma de se chegar aos mais pequenos, que o são apenas de altura. Se eu pudesse incorporar toda a aprendizagem que adquiri numa só

frase, recorreria às palavras de Esopo. A saber: *Ninguém é tão grande que não possa aprender, Nem tão pequeno que não possa ensinar.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, A. K. (2015). A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões, *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69-86.
- Arnheim, Rudolf. (2005). *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Ávila de Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 47 (1), pp. 7-29.
- Bounci, E. M. O. & Martins, M. C. F. D. (2013). “Ele está piscando!” Olhar e ouvir crianças como matéria-prima do professor. *Revista Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Esino Básico e Secundários*, 1 (1), 153-163.
- Caetano, A. P., Silva, M. L. (2009, janeiro/abril). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, pp. 49-60.
- Coutinho, C. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. In: *Psicologia, Educação e Cultura*. XIII (2), pp. 455-479. Guarda: Universidade do Minho.
- Coutinho, A. S., Day, G & Wiggers, V. (orgs.). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. (pp. 27-41). São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia
- Delgado, A. C. D. & Vargas da Silva, F. (2012). Bebês e Crianças Bem Pequenas Nas Programações do Mês Da Criança: Entre a Proteção, Controle e Participação Conquistada. *IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*.

- Dias, D. (2012). *Educuidar na Creche e Jardim-de-Infância* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em <http://goo.gl/uWwAK7>
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: dimensões afectivas e ética*. Porto: Areal.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, L. F. & Izidro dos Anjos, C. (2015). Percorrendo os campos da formação de professores e da infância. In: Ferreira, F. L. & Izidro dos Anjos, C (orgs.). *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional*. (pp. 7-18). De facto: editores.
- Ferreira, L. F. (2015). Contributos de John Dewey e Ivan Illich para pensar a atualidade de um projeto de animação infantil e comunitária. In: Ferreira, F.L. & Izidro dos Anjos, C (orgs.). *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional*. (pp. 131-153). De facto: editores.
- Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora
- Formosinho, J. (1999). *A educação pré-escolar- a construção social da moralidade*. 2ª edição. Texto Editora, Lda.
- Gonzalvez, M.T.M. (2010). *Boa Educação – Crónicas*. 1ª edição. Lisboa: Letrarium Publicações.
- Katz, L. & McClellan, D. (1999). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In: Formosinho, J. (orgs.). *A Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. (pp. 11- 48). Texto Editora, LDA.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da Educação Experimental: Bem-Estar e Envolvimento na Educação Infantil. *Est. Aval. Educ.*, 25 (58), 152-158.
- Leite, C. (2003). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Ed. ASA.
- Lino, D. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: J. O. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 93-136). Lisboa: Porto Editora

- Lopes da Silva, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Maihack, D. (2012). A importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na Educação Infantil. In: A. S. Coutinho., G, Day. & V, Wiggers. (orgs.). *Práticas Pedagógicas da formação profissional*. (pp. 211-231). São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia
- Martins, M. C. (2010). *Um galo com quatro patas!* In: Derdyk, Edith (2010) *Disegno*.
- Martins, A. C. F; Filho, A. J. M & Ferreira, F, L. (2015). “Professoras de bebés”: Algumas dimensões da construção identitária. In: Ferreira, F. L. & Izidro dos Anjos, C (orgs.). *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional*. (pp. 7-18). De facto: editores.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Edições ASA.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma análise dos estudos de inferência. *Saber & Educar*, 19, pp. 106-115.
- Nehls, M. (2012). Diversificar e brincar com espaços e tempos na Educação Infantil. In: A.S. Coutinho., G. Day. & V, Wiggers. (orgs.). *Práticas Pedagógicas da formação profissional*. (pp. 197-210). São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (org). (1992). *Vidas e professores*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (s.d). *O papel da documentação pedagógica na avaliação: o caso do portefólio*. (pp. 305-319).
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços e currículo na creche*. Porto: CNIS
- Post, J & Hohmann, M. (2011). *Educação para bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudet, V. L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Gradiva – Publicações, Lda.
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: Edwards, C., Grandini, L., & Forman, G. (orgs.). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (pp. 113-122). Porto Alegre
- Roldão, M. C (2009). *Estratégias de Ensino*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições ASA
- Santana, I. (2000). Consultado em [http://www.quadroegiz.com/mat\\_prof/cons\\_dif3.pdf](http://www.quadroegiz.com/mat_prof/cons_dif3.pdf)
- Santos, J. (2004). *Se não sabe porque é que pergunta?* 6ª edição. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In: Ferreira, F. L. & Izidro dos Anjos, C (orgs.). *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional*. (pp. 69- 86). De facto: editores.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2014). Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição). *Media XXI – Publishing, Research and Consulting*. Estudos e Reflexões.



Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto Editora.

Vecchi, V. (1995). O Papel do *Atelierista*. In: Edwards, C; Gandini, L & Forman, G. (orgs.). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 69- 86). De facto: editores.

Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

Documentos Orientadores Consultados:

Projeto Educativo da Instituição;

Projeto Curricular de Sala.

